

Vanessa Lentillon-Kaestner et Valérian Cece (dir.)

Les différences entre élèves en éducation physique : un regard à 360 degrés !



Pour les enseignants, l'un des principaux défis est de favoriser l'égalité des chances en donnant la possibilité à chaque élève, indépendamment de son sexe, de son origine sociale et culturelle, de ses difficultés ou de son handicap, de développer pleinement ses compétences. Cet enjeu est d'autant plus marqué en éducation physique où l'hétérogénéité des ressources des élèves ne permet pas une intervention uniforme. Cet ouvrage collectif propose une succession d'études récentes qui ambitionnent de parcourir la question de la diversité des élèves en éducation physique, de sa composante théorique à des perspectives pratiques. Les différences entre élèves seront abordées par différents acteurs du monde éducatif (enseignants, chercheurs) et sous différents prismes intégrant des thématiques vives (coopération, numérique, évaluation, mixité, interdisciplinarité...) et plusieurs niveaux d'intervention allant d'un socle universel concernant l'ensemble des élèves à des interventions spécifiques.

Vanessa Lentillon-Kaestner est professeure ordinaire au sein de l'Unité d'enseignement et de recherche en didactiques de l'éducation physique et sportive de la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Elle conduit des activités de recherche et de formation sur la santé et sur les effets de formes pédagogiques spécifiques et innovantes.

Valérian Cece est enseignant d'éducation physique et chargé d'enseignement au sein de l'Unité d'enseignement et de recherche en didactiques de l'éducation physique et sportive de la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Il conduit des recherches et enseignements concernant la santé mentale et les innovations en contexte scolaire.

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

Les différences entre élèves en éducation physique :
un regard à 360 degrés !

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction de Rita Hofstetter, Gaëlle Molinari, Zoé Moody et Bernard Schneuwly.

Secrétariat scientifique: Viviane Rouiller.

Vanessa Lentillon-Kaestner et Valérian Cece (dir.)

Les différences entre élèves en éducation physique : un regard à 360 degrés !



PETER LANG

Bruxelles - Berlin - Chennai - Lausanne - New York - Oxford

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »
« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur Internet sous <<http://dnb.d-nb.de>>.

« Publié avec le soutien financier de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales »

Cet ouvrage a fait l'objet d'une expertise par les pairs.

ISSN 0721-3700

ISBN 978-2-87574-994-9

ISBN 978-2-87574-995-6 eBook

ISBN 978-2-87574-996-3 ePUB D/2024/5678/06

DOI 10.3726/b21628

© 2024 Vanessa Lentillon-Kaestner et Valérian Cece

Publié par Peter Lang Éditions Scientifiques Internationales - P.I.E., Bruxelles, Belgique

info@peterlang.com <http://www.peterlang.com/>

PETER LANG



Open Access: This work is licensed under a Creative Commons Attribution
CC-BY 4.0 license. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE <i>Marc Cloes</i>	7
INTRODUCTION : LES DIFFÉRENCES ENTRE ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE, COMPRENDRE POUR INTERVENIR <i>Valérian Cece & Vanessa Lentillon-Kaestner</i>	11
CHAPITRE 1 : FILLES ET GARÇONS EN ÉDUCATION PHYSIQUE : STÉRÉOTYPES SEXUÉS, DISCRIMINATIONS ET FORMATION DES ENSEIGNANTS <i>Carine Guérandel, Vanessa Lentillon-Kaestner & Sabine Thorel-Hallez</i>	19
CHAPITRE 2 : LA COOPÉRATION EN ÉDUCATION PHYSIQUE : UN MOYEN DE GÉRER LES DIFFÉRENCES ? <i>Océane Cochon Drouet, Nicolas Epinoux, Yannick Le Briquer & Anthony Van de Kerkhove</i>	39
CHAPITRE 3 : L'INTÉRÊT EN SITUATION D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE EN ÉDUCATION PHYSIQUE : CRÉER UN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE FLEXIBLE POUR RÉPONDRE AUX BESOINS ET AUX INTÉRÊTS DE TOUS <i>Cassandra Ouellet, Claudia Verret, Johanne Grenier & Cédric Roure</i>	63

CHAPITRE 4 : PROFILS MOTIVATIONNELS D'ÉLÈVES EN NATATION : ANALYSE DES RELATIONS ENTRE L'INTÉRÊT INDIVIDUEL, L'INTÉRÊT EN SITUATION, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET LA COMPÉTENCE PERÇUE <i>Cédric Roure & Vanessa Lentillon-Kaestner</i>	83
CHAPITRE 5 : RÉDUIRE LES DIFFÉRENCES D'ÉVALUATION ENTRE PAIRS EN DANSE CONTEMPORAINE AU PRIMAIRE <i>Yoann Buyck, Benoît Lenzen & Nicolas Voisard</i>	101
CHAPITRE 6 : INTERDISCIPLINARITÉ ET ÉDUCATION PHYSIQUE : REPÈRES CONCEPTUELS, ÉTUDE DE PRODUCTIONS PROFESSIONNELLES FRANCOPHONES ET PERSPECTIVES POUR UNE RÉUSSITE DE TOUS <i>Benoît Tonnetti, Maude Louviot, Dimitri Le Roy, Frédéric Darbellay & Patrick Fargier</i>	123
CHAPITRE 7 : ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS POUR PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE : UN VÉCU ÉMOTIONNEL IMPORTANT FACE AUX ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS ET AUX ÉLÈVES « DIFFICILES » <i>Magali Descoedres, Olivier Vors & Nicolas Burel</i>	149
CONCLUSION <i>Valérian Cece</i>	173

PRÉFACE

Marc Cloes

*Département des Sciences de la motricité, Faculté de Médecine,
Université de Liège, Belgique
Marc.Cloes@uliege.be*

Comme dans l'enseignement en classe, en éducation physique, il fut un temps où l'enseignant s'adressait à l'ensemble de son public en délivrant un message unique, charge aux élèves de s'adapter sous peine de sanctions diverses. À la fin des années 60, l'évolution des connaissances dans les sciences humaines et des changements sociétaux majeurs ont contribué à une bascule de la polarité des priorités en amenant les apprenants au centre de leurs apprentissages, soulignant la nécessité de la prise en compte de leurs caractéristiques personnelles.

Si, lorsque les principes de la pédagogie différenciée ont commencé à faire sens, le niveau d'habileté et le sexe des élèves se trouvaient au centre des préoccupations, nombre d'autres singularités des apprenants ont progressivement fait l'objet de l'attention des chercheurs et éveillé l'intérêt des responsables pédagogiques. Les premiers se sont notamment centrés sur la comparaison des comportements des enseignants et de leurs élèves avant d'analyser leurs attitudes, représentations et motivations. Au-delà d'un traitement différencié s'appuyant principalement sur une attention plus marquée censée offrir davantage d'opportunités d'apprentissage aux élèves en difficulté (réactions à la prestation, encouragements...), les praticiens ont souligné la nécessité de créer des modalités organisationnelles permettant aux élèves de poursuivre des objectifs d'apprentissage adaptés (groupes de niveaux...). Certaines études se

sont d'ailleurs focalisées sur l'identification des stratégies mises en place par les enseignants en éducation physique pour individualiser leurs interventions et des approches didactiques ont complété le prisme des cadres théoriques de référence. Cet intérêt ne manque certainement pas d'être lié à l'avènement de l'individualisme dans la société de consommation occidentale et à l'accent placé parallèlement sur la différenciation par les réformes successives des programmes scolaires.

Malgré cette prise de conscience, les enseignants n'en restent pas moins souvent désarmés quand il s'agit de concrètement élaborer et mettre en œuvre des dispositifs permettant d'individualiser leurs enseignements au sein de plusieurs classes de 20 à 30 élèves faisant naître un sentiment d'incompétence en regard des multiples défis associés à la multiplicité des différences, de plus en plus nombreuses, à considérer.

Il est vrai que, si des efforts sont réellement consentis par les institutions de formation, les futurs enseignants n'ont pas toujours l'occasion d'expérimenter eux-mêmes des approches différenciées dont ils pourraient s'inspirer pour faire évoluer les pratiques sur le terrain.

Un défi de taille consiste également à ne pas conduire à une stigmatisation des élèves différents, risquant de faire 'pire que mieux'. En effet, nombre de praticiens soulignent l'effet pervers que peut revêtir la prise en compte de certaines caractéristiques des apprenants, ceux-ci préférant être « traités » comme les autres, soit parce qu'ils n'admettent pas eux-mêmes leur différence, soit parce qu'ils craignent la réaction de leurs condisciples. Dès lors, il appartient nécessairement à chaque professeur de tenir compte du contexte de chaque groupe-classe pour identifier la manière la plus appropriée d'intervenir, confirmant la complexité des décisions à prendre avant, pendant et après chaque séance.

De ce qui précède, il apparaît que, dans la recherche de connaissance visant à aider les praticiens à démêler les fils pour choisir une approche en toute confiance, ceux-ci et les chercheurs sur l'intervention devraient renforcer leur collaboration et mobiliser toutes les ressources modernes pour échanger leurs expériences.

L'ouvrage coordonné par Vanessa Lentillon-Kaestner et Valérian Cece s'inscrit dans cette optique en proposant aux acteurs concernés un accès direct à des travaux de qualité qui ne manqueront pas de susciter la curiosité des lecteurs et de les inciter à s'interroger sur cette thématique centrale s'ils priorisent le développement optimal de chaque élève. Un autre de ses mérites consiste à illustrer des recherches balayant plusieurs singularités auxquelles les enseignants en

éducation physique sont régulièrement confrontés ainsi que des dispositifs d'enseignement-apprentissage expérimentés en situation réelle. Enfin, les lecteurs apprécieront sans aucun doute le regard à 360° porté grâce à des entrées multiples tant au niveau des publics que des méthodologies de recherche.

INTRODUCTION : LES DIFFÉRENCES ENTRE ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE, COMPRENDRE POUR INTERVENIR

Valérian Cece & Vanessa Lentillon-Kaestner

*Unité d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive
(UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne (HEP Vaud),
Suisse. valerian.cece@hepl.ch*

À noter que dans cet ouvrage, afin de faciliter la lecture, le masculin générique a été utilisé pour désigner les deux sexes.

Les chercheurs et les praticiens s'accordent pour positionner les différences entre élèves comme une problématique pédagogique majeure. Alors que l'historien souligne la lente percée des pédagogies différenciées au cours du XIX^e siècle (Perrenoud, 1997), le psychologue met régulièrement en avant les différences motivationnelles majeures dans un même groupe (e.g., Linnenbrink-Garcia et al., 2018) tandis que le sociologue ne manque pas de rappeler l'importance des conséquences de différences genrées ou sociales sur la réussite des élèves (e.g., Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005 ; Marsault, 2009).

L'éducation physique n'échappe pas à ce défi et, en mettant le corps en jeu au travers d'activités physiques et sportives, positionne l'enseignant face à des différences qui s'additionnent. En proposant une perspective large des différences (e.g., motrices, sexuées, motivationnelles...), l'étendue des différences dans cette discipline sera traitée à travers différents zooms successifs sur ce qui distingue un élève d'un autre en éducation physique et ce que cela implique en termes d'enseignement.

En parallèle, les injonctions institutionnelles centrées sur ces différences sont de plus en plus nombreuses. Les études PISA (e.g., OCDE, 2019), parmi les références en termes d'évaluation d'un contexte éducatif,

jugent les pays en fonction de leur réussite à combiner performance et diminution des inégalités entre élèves. Le contexte vaudois illustre également cet aspect en proposant récemment le concept d'éducation 360° auquel le titre de cet ouvrage fait référence, mettant la gestion des différences entre élèves au cœur de ses priorités. Symbolique des attentes actuelles, le concept 360° du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du Canton de Vaud vise à promouvoir l'égalité des chances et la prise en compte des besoins spécifiques de tous les élèves dans le système scolaire. Pour atteindre cet objectif, le concept 360° se décline en quatre différents niveaux d'intervention (Figure 1). Le premier niveau vise l'ensemble des élèves (socle universel) et met l'accent sur les mesures de différenciation pédagogique et sur un climat scolaire positif. Les interventions associées à ce socle universel « tendent à penser les buts, les méthodes, les évaluations et le matériel éducatif pour tous les individus. Son objectif est de valoriser une certaine flexibilité avant qu'il ne soit envisagé de procéder à des aménagements particuliers de l'enseignement » (DFJC, 2019). Les niveaux suivants (2, 3 et 4) permettent d'apporter des interventions plus ciblées en fonction des difficultés spécifiques des élèves, allant d'actions ciblées ponctuelles à des interventions intensives et durables.

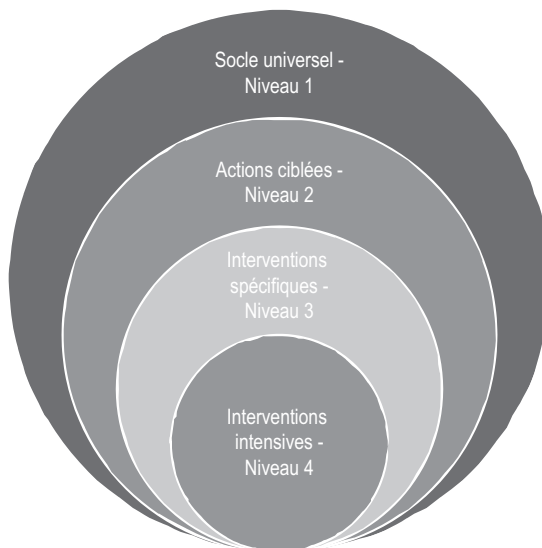


Figure 1. Niveaux d'intervention du Concept 360°

En s'inspirant de la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO sur l'éducation inclusive, le concept 360° invite à placer l'élève au centre du dispositif et de l'accompagner de manière transversale, en collaboration avec les professionnels de l'éducation et les parents. L'objectif final est de favoriser l'égalité des chances pour tous les élèves et de créer une école inclusive où chaque enfant peut réaliser son plein potentiel. Dans cette optique d'égalité des chances, des leviers communs aux différentes prestations sont développés (Figure 2), articulés successivement la reconnaissance et la valorisation de la diversité (notamment via développement de relations positives au sein des classes), l'équité (adaptation des ressources aux besoins), l'accessibilité de l'enseignement, la collaboration entre professionnels et parents (considérés comme des partenaires de premier plan), la coordination des prestations (par des grilles de lectures et des outils partagés entre acteurs) pour en arriver à une réponse aux besoins de tous les élèves et la réussite scolaire et au développement du potentiel de chacun.



Figure 2. Leviers de l'école inclusive d'après le Concept 360°

L'approche 360 degrés constitue le point de départ et le cadre d'analyse commun des contributions de cet ouvrage collectif. À cet égard, chacun des chapitres indique explicitement à quel(s) niveau(x) et sur quel(s) domaine(s) d'intervention se situent les apports de la contribution dans le cadre d'une école à 360 degrés. En particulier, quel niveau d'intervention (e.g., socle universel, interventions spécifiques) est concerné (ou pourrait éventuellement l'être) par les apports du chapitre ? Sur quels acteurs la contribution se centre-t-elle ? Quel levier de l'école inclusive (e.g., égalité des chances, reconnaissance et valorisation de la diversité, accessibilité de l'enseignement, réponses aux besoins de tous les élèves, etc.) s'articule avec les différentes propositions pratiques ?

Les nobles ambitions de ces politiques éducatives se heurtent cependant régulièrement à des moyens plus limités. Alors que le déficit de ressources humaines, logistiques et financières est le premier à apparaître, les lacunes en termes de ressources pédagogiques et scientifiques viennent également questionner les enseignants novices comme les plus expérimentés. Cet ouvrage se donne pour objectif de participer à développer ce deuxième type de ressources en s'appuyant sur des travaux scientifiques proposant différents cadres d'analyse rigoureux et appliqués à l'enseignement de l'éducation physique.

La combinaison des points de vue de cet ouvrage se donne ainsi pour ambition de fournir des éléments de réflexions théoriques et pratiques sur les différences entre élèves afin de favoriser la bascule de l'injonction institutionnelle à la mise en œuvre réfléchie. Par des chemins et des regards différents, nous souhaitons que les chapitres de cet ouvrage permettent de comprendre les différences entre élèves afin de donner des pistes d'intervention intelligibles et adaptées au contexte particulier de l'enseignement de l'éducation physique. À ce titre, toutes les propositions de cet ouvrage insistent également le plus lisiblement possible sur des pistes concrètes émergeant des études sous forme de suggestions à destination des praticiens.

Quelles différences entre élèves impactent l'enseignement de l'éducation physique ? Comment les gérer ? Les réduire ? Les utiliser ? Par leur complémentarité faisant écho à un regard à 360°, les sept chapitres consistent à traiter ces questionnements en proposant chacun un ancrage théorique et une manière singulière d'appréhender les différences entre élèves en éducation physique.

Tout d'abord, la question des filles et des garçons en éducation physique est abordée dans le premier chapitre. Les différences intersexes

sont très prégnantes dans cette discipline scolaire traditionnellement basée sur le sport, un domaine reconnu comme masculin. Si la mixité « non pensée » peut conduire à l'émergence de nombreuses inégalités entre les deux sexes en défaveur des filles, le retour à la non-mixité n'est pas la solution. Une mixité « réfléchie » constitue une modalité organisationnelle propice aux apprentissages et nécessite la mise en place de dispositifs de formation innovants, comme proposés dans le premier chapitre.

Les trois chapitres suivants s'intéressent aux bienfaits de la coopération au regard de la diversité des élèves en éducation physique. Le deuxième chapitre expose divers dispositifs pédagogiques coopératifs comme moyen pour vivre et apprendre avec l'autre, et met en exergue l'importance de la capacité des élèves à interagir et à écouter l'autre pour que ces dispositifs soient efficaces. Le troisième chapitre se centre sur la motivation des élèves ordinaires et des élèves à besoins particuliers en contexte d'inclusion scolaire. Il montre que les pratiques différenciées en coopération avec des rôles spécifiés et des choix donnés aux élèves permettent de répondre aux besoins de tous les élèves, promeuvent l'intérêt en situation de tous et le développement de défis optimaux.

Le quatrième chapitre, basé sur la théorie de l'intérêt, s'intéresse au développement de cette variable motivationnelle et aux différents profils chez les élèves lors d'une séquence en natation. Il met en exergue une grande diversité motivationnelle pour cette activité et propose des pistes d'action pour développer l'intérêt de tous les élèves.

Le chapitre cinq s'intéresse à la question de la gestion de l'hétérogénéité des élèves au travers de l'évaluation en éducation physique. Plus précisément, il met la lumière sur l'importance de l'évaluation entre pairs pour le développement d'apprentissages disciplinaires. Il propose des pistes de réflexion et d'action autour des différences entre élèves qui peuvent émerger lors de la mise en place d'évaluations entre pairs dans une séquence de danse contemporaine.

Il est également important de ne pas se limiter aux frontières de l'éducation physique. Comme le propose le sixième chapitre, la collaboration entre enseignants de diverses disciplines et la mise en place de séquences interdisciplinaires peuvent être une ressource intéressante au regard des différences entre élèves et dans une approche globale de l'apprentissage. De nombreux obstacles subsistent sur le terrain quant à la mise en place d'une véritable interdisciplinarité scolaire, notamment dans les écoles secondaires. Néanmoins, les approches par compétences,

par problèmes et par projets dans les enseignements interdisciplinaires constituent des leviers intéressants afin de mieux apprendre ensemble des savoirs transversaux (compétences sociales, méthodologiques, etc.) et interdisciplinaires (santé, environnement, corps, orientation, énergie, etc.).

Enfin, le septième chapitre s'intéresse aux vécus des enseignants (souvent négatifs) face aux élèves à besoins spécifiques et aux élèves « difficiles ». L'analyse de ces vécus émotionnels est importante puisqu'ils contribuent au développement progressif des gestes du métier. Des problèmes émergent au regard des élèves à besoins spécifiques comme les difficultés de collaboration avec les « aides » non spécialistes d'éducation physique, les problèmes de sécurité, ou la gestion de classe. Des pistes d'action intéressantes ressortent comme la variation fréquente des équipes, la réduction du temps accordé à l'élève inclus et l'attribution de rôles spécifiques à cet élève, ainsi que la capacité de l'enseignant à gérer plusieurs tâches en même temps. Le développement des compétences émotionnelles chez les enseignants ressort enfin comme un élément indispensable dans la gestion de la diversité des publics en éducation physique.

Nous espérons qu'à la lecture de cet ouvrage, les étudiants, enseignants, formateurs, chercheurs, décideurs et toutes personnes intéressées par l'éducation physique trouveront des réponses à leurs questionnements sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves ainsi que des pistes afin de proposer une éducation physique de qualité.

BIBLIOGRAPHIE

- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) (2019). *Concept 360° : Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/concept-360/>
- Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *STAPS : Revue Internationale des Sciences du Sport et de L'Éducation Physique*, 68, 79–95.
- Linnenbrink-Garcia, L., Wormington, S. V., Snyder, K. E., Riggsbee, J., Perez, T., Ben-Eliyahu, A., & Hill, N. E. (2018). Multiple pathways to success : An examination of integrative motivational profiles among

upper elementary and college students. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 1026–1048.

Marsault, C. (2009). *Socio-histoire de l'éducation physique et sportive*. Paris : PUF.

OCDE (2019). *PISA 2018 Technical Report*. Paris : OECD Publishing.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris : ESF.

CHAPITRE 1 :

FILLES ET GARÇONS EN ÉDUCATION PHYSIQUE : STÉRÉOTYPES SEXUÉS, DISCRIMINATIONS ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

*Carine Guérandel¹, Vanessa Lentillon-Kaestner² &
Sabine Thorel-Hallez³*

¹*Université de Lille, ULR 3589 - CeRIES - Centre de recherche « Individus Épreuves Sociétés », F-59000 Lille, France*

²*Unité d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne (HEP Vaud), Suisse*

³*Université de Lille, ULR 4354 - CIREL - Centre interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, Lille, France*

N. B. Les auteurs ont été indiqués par ordre alphabétique en sachant que tous ont contribué à parts égales à l'écriture de ce chapitre.

Résumé : Les travaux sur la mixité mettent en exergue de nombreuses inégalités entre les filles et les garçons en éducation physique, assimilées souvent à l'infériorité physique des filles. Or, de nombreux travaux révèlent au contraire que le rapport différencié au corps et au sport des filles et des garçons relève avant tout d'un processus de construction sociale marqué par les stéréotypes sexués intériorisés. En dépit des problèmes sous-jacents à la mixité « non pensée » qui sont présentés dans ce chapitre et exemplifiés dans les milieux populaires urbains, il semble que la mixité « réfléchie », c'est-à-dire pensée et organisée par des enseignants d'éducation physique sensibles et sensibilisés à la problématique de l'égalité entre les sexes, constitue une modalité organisationnelle propice à des apprentissages fondamentaux en éducation physique. Dans cette

optique, nous proposons un dispositif de formation basé sur les expériences corporelles et visant à éduquer à percevoir les discriminations de genre.

Mots clés : Formation, Inégalités, Mixité, Sexe, Stéréotypes

LES PROBLÈMES DE LA MIXITÉ EN ÉDUCATION PHYSIQUE

S'appuyant sur le sport, l'éducation physique est connotée comme « masculine » et les classes sont souvent « des lieux de production d'un discours qui police et renforce les idées dominantes de la masculinité » (Lentillon, 2009, p. 39). De nombreux travaux ont montré que la mixité « non pensée » en éducation physique conduit à des inégalités intersexes en faveur des garçons (Cogérino, 2005 ; Lentillon, 2009 ; Lentillon-Kaestner, 2020). Ils sont notamment en meilleure réussite que les filles (Vigneron, 2006). Les activités connotées comme « féminines » (e.g., activités artistiques, danse) sont très peu enseignées, au profit des activités considérées comme « neutres » ou « masculines » (e.g., badminton, football, handball) (Cleuziou, 2000). Même lorsque les activités artistiques sont enseignées, le traitement didactique pousse à valoriser des contenus et des entrées dans l'activité privilégiant les garçons, comme la vitesse, la force ou la performance au détriment de l'expressivité ou de l'émotion. Les enseignants renforcent également les inégalités entre les filles et les garçons en favorisant les garçons dans leurs interventions (plus nombreuses, de meilleure qualité, plus valorisantes, etc.) (Nicaise et al., 2007).

Les inégalités intersexes sont souvent justifiées dans les discours des enseignants et des élèves par l'infériorité physique des filles, mais de nombreux travaux révèlent au contraire que le rapport différencié au corps et au sport des filles et des garçons relève avant tout d'un processus de construction sociale marqué par des stéréotypes sexués intériorisés. Les stéréotypes de la féminité poussent les filles vers la fragilité, la douceur, la sensibilité, la coopération, le soutien, l'émotionnel, la passivité, la dépendance, tandis que les stéréotypes de la masculinité incitent les garçons à la compétition, la domination, la force, le pouvoir, la sportivité, l'indépendance, l'assurance, et la confiance en soi. Aussi, les enseignants d'éducation physique ayant intériorisé ces représentations stéréotypées et au contact d'élèves déjà socialisés conformément (pour beaucoup d'entre eux) à ces injonctions de genre, perçoivent les garçons comme « costauds », « compétents » et les filles comme « persévérantes »,

« sérieuses », mais pas « douées » (Vigneron, 2004). Or, leurs attentes moins élevées à l'égard des filles ont des répercussions néfastes sur le sentiment de compétence des filles et leur motivation (Chalabaev et al., 2009).

Finalement, en associant la compétence sportive aux propriétés du masculin, enseignants et élèves reproduisent les inégalités sexuées, de pratiques et de résultats, socialement construites au cours du processus de socialisation infantine. Or, la réalité est toujours plus complexe. Les filles et les garçons ne constituent pas deux groupes homogènes. Il existe des filles sportives et viriles et des garçons non sportifs et proches des propriétés assimilées au féminin (Court, 2010). Dans ce cas, le rapport à l'éducation physique de ces élèves atypiques tend à les rapprocher de l'autre groupe de sexe (Lentillon, 2006 ; Lentillon, 2007 ; Lentillon et al., 2006). Par exemple, les garçons non sportifs présentant une masculinité dominée obtiennent des notes similaires en éducation physique à celles des filles proches des propriétés féminines (Lentillon, 2006), tandis que les filles s'identifiant au modèle du « garçon manqué » réussissent davantage que leurs homologues féminines, ont des attentes de réussite plus élevées et accordent une plus grande valeur à l'éducation physique (Lentillon, 2006). Finalement, l'analyse des comportements des élèves en éducation physique mixte ne peut faire l'impasse d'une analyse combinée des propriétés individuelles des élèves – tenant compte à la fois de leurs dispositions sexuées, scolaires, agonistiques et sportives ou corporelles – et des caractéristiques contextuelles qui ne sont jamais neutres (Lahire, 1998).

CONCEPT 360° ET « L'ENSEIGNANT FACE À LA MIXITÉ SEXUÉE »

Afin de promouvoir un environnement scolaire favorable à la réussite des filles et des garçons de toutes les classes sociales, ce chapitre montre l'importance d'agir au niveau du « socle universel » (niveau 1 du concept 360°) et de la formation des enseignants à la prise en compte des différences entre élèves, notamment celles relatives aux inégalités de sexe socialement situées, entretenues dans le cadre scolaire et renforcées en éducation physique, une discipline au curriculum androcentré dont les apprentissages reposent et véhiculent des stéréotypes de sexe.

En ce sens, ce chapitre présente les problèmes récurrents que la mixité peut amener en éducation physique et s'appuie sur des exemples issus d'une mixité « non pensée » dans les milieux populaires urbains. Dans un deuxième temps, il s'agit d'analyser un dispositif de formation novateur de « théâtre forum » à destination des enseignants stagiaires en formation initiale visant à éduquer à percevoir les discriminations de genre.

LA MIXITÉ SEXUÉE EN MILIEUX POPULAIRES URBAINS

Cette partie propose d'exemplifier certains problèmes de la mixité « non pensée » dans les milieux populaires urbains. En mettant en jeu et en scène les corps sexués des élèves, les séances d'éducation physique mixtes et obligatoires dans les collèges populaires urbains stigmatisés permettent d'observer des situations d'interactions entre filles et garçons relativement rares et codifiées dans les espaces publics des « cités » (Guérandel & Beyria, 2010). Ces situations pédagogiques placent ainsi les élèves dans des situations contraignantes (Guérandel, 2017). D'une part, il s'agit de respecter « l'ordre du genre »¹ (Clair, 2008) à l'œuvre dans les quartiers stigmatisés en se conformant aux règles sexuées de la sociabilité juvénile – comme le contrôle exacerbé de la sexualité (cachée pour les filles, hétérosexuelle pour les garçons) et la hiérarchie des corps (faible et fragile pour les unes, puissant et résistant pour les autres) – afin de préserver sa réputation sexuelle et son honneur aux yeux des pairs (Clair, 2008 ; Lepoutre, 1997). D'autre part, il convient d'adhérer aux normes scolaires pour s'inscrire dans un parcours de réussite (plus ou moins relative) en pratiquant dans un contexte mixte qui pose l'égalité des sexes comme un principe général.

Pour résoudre ce paradoxe, la ségrégation sexuée au cours des séances d'éducation physique est généralement de mise si l'enseignant ne cherche pas à faire pratiquer ensemble les filles et les garçons (Guérandel & Beyria, 2010). Ces derniers s'évitent durant les temps formels et

1 Le concept de genre désigne l'ordre social construit sur la différenciation et la hiérarchisation des catégories de sexes (le groupe social des hommes *vs* groupe social des femmes), elles-mêmes socialement construites sur l'opposition binaire et naturalisée du féminin et du masculin (Clair, 2008 ; Kergoat, 1992).

informels : ils préfèrent se regrouper, pratiquer et échanger en fonction de leur sexe d'appartenance et leurs affinités intra sexes. Ils redoutent plus que tout le contact corporel mixte, voyant dans le rapprochement des corps des connotations sexuelles. Si la distance reste la règle, la co-présence des sexes amène également fréquemment les élèves à adopter des « parades sexuées » (Goffman, 2002), mettant en scène la différenciation et la hiérarchisation sexuées des corps et des performances (Guérandel, 2013, 2016). Les stratégies sont multiples : allant de l'appropriation différenciée des espaces, des groupes de pratique, des activités, des tâches et des gestuelles (associés à un faible niveau de difficulté ou au « féminin » pour elles et à des niveaux plus élevés et au « masculin » pour eux) ; à des logiques d'engagements et de désengagements en cas d'échec conformes aux stéréotypes de sexe (discretion ou mise à distance des enjeux sportifs pour elles, survalorisation de la compétition ou implication visible, mais inadaptée au regard des normes scolaires pour eux) ; en passant par les discours² ou encore, le refus des garçons de jouer avec des filles considérées comme des handicaps au sein de l'équipe, notamment dans les pratiques collectives. Ce faisant, ces « parades sexuées » tendent à valider la représentation d'une infériorité technique et corporelle des filles et à accentuer l'impression de leurs moindres compétences en éducation physique. À l'inverse, elles confirment le caractère masculin du monde sportif (Messner & Sabo, 1990) et la supériorité physique apparente des garçons. Même ceux qui modifient les enjeux du travail à réaliser (en faisant rire par leurs actions les autres élèves, par exemple) renforcent ces représentations puisqu'ils évitent ainsi de se montrer contre-performants. Ces clivages et cette mise en scène de soi sexués qui s'observent dès l'entrée en 6^e en France (élèves de 11-12 ans) deviennent logiquement plus prégnants et impératifs en 4^e et 3^e (élèves de 13-15 ans). En effet, dès l'entrée dans l'adolescence – temps social charnière de transformation et de sexualisation des corps (Mardon, 2010) – le sport met à l'épreuve le corps et les identités sexuées et sexuelles (Mennesson & Clément, 2003).

Mais une analyse fine des processus à l'œuvre durant ces séances mixtes ne peut se contenter d'un regard aussi général et binaire. En ce sens, l'étude conjointe de la position des élèves au sein du groupe de

2 Par exemple : « On est des filles, on est moins fortes ! » ; « Doucement, je suis une fille ! » ; « Vas-y, touche mes abdos ! », etc.

pairs (il existe des hiérarchies au sein du groupe des filles et au sein du groupe des garçons), de l'ordre du genre à l'œuvre au sein du quartier et des normes scolaires incarnées par l'enseignant devient heuristique pour penser les modalités de la mixité sexuée et ses effets en milieux populaires urbains (Guérandel, 2016). On comprend mieux alors pourquoi des sportives de haut niveau (comme certaines gymnastes observées), très scolaires et dépourvues de capital guerrier – qui détermine la place de chacun au sein du quartier (Sauvadet, 2006) – se font discrètes en pratiquant entre elles, parfois à un niveau en dessous de leurs performances habituelles (Guérandel, 2017). À l'inverse, des filles qui mettent en scène une certaine forme de virilité populaire peuvent faire preuve d'impétuosité au cours des séances et se positionner comme des dominantes dans le groupe classe dans le cas de performances sportives avérées validées par un club³, les pairs et l'enseignant. On découvre également que les garçons non sportifs, sans capital scolaire, mais dotés de dispositions agonistiques et viriles considèrent le sport et l'éducation physique comme un des derniers domaines « masculin » de valorisation de soi. Mais, comme ils sont peu performants, leur échec peut générer des comportements a-scolaires rapidement sanctionnés par l'institution. Enfin, les non-sportifs dotés en capital scolaire et dont les comportements s'éloignent des codes de « la culture des rues » se conforment sans résistance aux exigences du professeur, se font discrets et endossent parfois le rôle de bouc émissaire au sein de la classe. Ces inversions « situées » de la hiérarchie sexuée questionnent les évidences naturalisées sans réellement remettre en question l'ordre du genre intériorisé. Les sportives se font discrètes ou sont présentées et se présentent comme des filles atypiques dotées de qualités exceptionnelles ; les non sportifs en position de dominés ne sont pas considérés comme de « vrais hommes » et subissent les brimades des filles et des garçons éprouvant ainsi par corps ce qu'il en coûte de ne pas être viril comme les autres (Guérandel, 2016).

Si la mixité en éducation physique ne va pas de soi, certaines situations d'apprentissage obligent les filles et les garçons à pratiquer ensemble sous le contrôle permanent du groupe de pairs (Guérandel & Beyria, 2010). Dans ces situations, les élèves sont particulièrement

3 Il s'agit essentiellement de jeunes filles engagées dans des sports collectifs ou de combat connoté au masculin.

attentifs à leur présentation de soi, les transgressions de l'ordre du genre s'accompagnant de sanctions par les interactants en présence. En danse, par exemple, les filles évitent les gestuelles ou les postures dotées de connotations sexuelles et suscitant un sentiment de honte pour préserver leur réputation – définie par des normes de féminité valorisant pudeur et discrétion – face aux camarades (Faure, 2007 ; Garcia & Vigneron, 2006). Ces comportements sont d'autant plus marqués chez les filles en surpoids, même si elles sont danseuses par ailleurs (Guérandel, 2013). En cas d'atteinte à leur réputation de « fille bien » (Clair, 2008), certaines élèves dotées de dispositions agonistiques réagissent par la violence orale et/ou physique pour défendre leur honneur (Beunardeau, 2017 ; Rubi, 2005). De même, la présence des filles rend parfois difficile le rapport charnel entre garçons qui craignent d'être suspectés d'intentions homosexuelles surtout pour ceux aux résultats scolaires incertains, peu sportifs et attachant une grande importance à leur réputation au sein du groupe de pairs (Guérandel, 2016). Certains garçons se montrent violents envers leurs partenaires de démonstration (demandée par l'enseignant) lorsque le corps à corps, que la situation implique, suscite les moqueries des spectateurs. Les situations d'affrontement mixte constituent également des moments particuliers de vulnérabilité pour les garçons qui jouent leur réputation d'homme fort et performant face à des filles jugées inférieures physiquement. En d'autres termes, ils se doivent de gagner face à une adversaire féminine. En cas de défaite, la procédure de remise en ordre choisie par le garçon dépend essentiellement de sa position au sein du groupe et de ses dispositions. Si la plupart d'entre eux tentent de déstabiliser la gagnante par des propos sexistes et sexuels, les dominants, aidés du collectif, annulent la performance des filles, pour réparer l'offense tandis que les dominés font usage de la violence. Enfin, lorsqu'il s'agit de s'investir corporellement dans des activités en décalage avec les normes sexuées dominantes, les élèves dotés de dispositions scolaires mobilisent les normes scolaires comme justification à leur engagement. Par exemple, en associant la danse à « une activité de filles », des garçons réticents à l'idée de devoir danser théâtralistent la soumission à l'autorité du professeur (qui les rappelle à leurs devoirs scolaires) quand ils acceptent de réaliser un exercice de danse. Ainsi, les pairs ne peuvent pas les soupçonner de danser par plaisir (ce qui les déclasserait en tant qu'hommes), mais interprètent leur engagement au regard de l'injonction scolaire (Guérandel, 2013).

Finalement, la mixité « spontanée » ou « non réfléchie » en éducation physique qui met en danger les formes de féminité et de masculinité dominées apparaît comme un contexte de déstabilisation de la jeunesse populaire urbaine. En effet, les garçons et les filles, en position de dominés au sein du groupe de pairs ou potentiellement discréditables en raison d'un défaut de capital sportif et/ou guerrier, ne sont pas en capacité de défendre ni individuellement ni collectivement leur honneur de manière appropriée (entre respect des codes de la sociabilité juvéniles et adhésion aux normes scolaires). Des comportements violents ou des formes de désengagement apparaissent alors pour faire face à ces moments de vulnérabilité sociale au sein de la classe. On mesure ainsi toute l'importance du travail de l'enseignant pour déconstruire les stéréotypes, prévenir les situations de violence et encourager l'engagement corporel de toutes et tous en construisant un espace de pratique favorable à la mixité pensée comme un lieu de questionnement des inégalités entre les sexes (Guérandel, 2016). La connaissance et la prise en compte par les professeurs de la dimension sexuée des corps et des contraintes genrées qui pèsent sur les mobilisations des filles et des garçons en éducation physique constituent ainsi un levier d'accès essentiel à la réussite de tous les élèves.

LE MAINTIEN DE LA MIXITÉ À L'ÉCOLE ET EN ÉDUCATION PHYSIQUE, UNE NÉCESSITÉ

Au regard des problèmes posés par la mixité en éducation physique et plus largement à l'école, un retour à la non-mixité dans les écoles est observable dans certains pays ou en éducation physique (Bréau et al., 2017). Les défenseurs de la non-mixité à l'école s'appuient sur des travaux montrant une meilleure formation et réussite des élèves en contexte non mixte. Or ces travaux sont à nuancer. La méta-analyse de Mael et al. (2005) réalisée sur 112 études ne montre aucune différence entre la mixité et la non-mixité à l'école sur différentes variables (réussite, climat de classe, etc.). Selon cette même méta-analyse, les travaux défenseurs de la non-mixité à l'école, souvent nord-américains, s'appuient sur des différences innées entre les cerveaux des filles et des garçons dont la validité scientifique est largement remise en question. Les différences entre les filles et les garçons observées à l'école ou en éducation physique sont à relier à l'intériorisation des stéréotypes sexués, plus qu'à

des différences innées. D'ailleurs, certains auteurs dénoncent ce retour de la non-mixité à l'école comme une « *pseudoscience of single-sex schooling* » (Halpern et al., 2011, p. 1706) ou de « *popular science* » (Eliot, 2013, p. 363). Enfin, les études sur la non-mixité ont été réalisées dans des écoles privées accueillant souvent des élèves de milieu socioéconomique plus élevé, ce qui peut expliquer la meilleure réussite des élèves dans ce contexte (Bréau et al., 2016).

La non-mixité peut même avoir des effets inverses et accentuer les comportements sexués des élèves : des garçons plus agressifs (Gray & Wilson, 2006) ; des filles plus axées sur leurs apparences corporelles et l'idéal du corps féminin mince (Davey et al., 2011). De plus, la non-mixité tend à nier les différences intrasexes plus importantes que les différences intersexes (Lentillon-Kaestner, 2020). Dans des classes de garçons en éducation physique, ceux en difficulté peuvent se mettre en retrait (Bréau et al., 2017). Les hiérarchies entre élèves persistent entre les dominants et dominés de chacun des sexes (Bréau et al., 2018). Par ailleurs, l'enseignement de l'éducation physique en contexte non mixte conduit à renforcer les stéréotypes sexués (e.g., du foot pour les classes des garçons et de la gymnastique pour les filles, des enseignantes femmes pour les classes de filles et hommes pour les classes de garçons). Enfin, la non-mixité en éducation physique qui ne permet pas de préparer à la vie future dans une société mixte constitue un retour en arrière dans la formation à l'égalité femmes-hommes dans notre société (Lentillon-Kaestner, 2020).

Par ailleurs, la mixité est appréciée des élèves en éducation physique (Lentillon, 2009). Les filles et les garçons préfèrent pratiquer en contexte mixte qu'en contexte non mixte pour différentes raisons : des garçons « *plus actifs* » qui motiveraient certaines filles à s'investir, le jeu de séduction entre les deux sexes, « *les garçons mettent l'ambiance* », etc. Aussi, l'engagement (Hannon & Ratliffe, 2005) et la motivation des élèves (Lentillon-Kaestner & Roue, 2019) ont été prouvés meilleurs en contexte mixte, comparé au contexte non mixte.

Une mixité mieux réfléchie peut contribuer à une meilleure égalité entre élèves. La prise en considération de critères plus autocentrés (mise en projet, contrat) et plus transversaux (rôles sociaux, connaissances autour de l'action) et non centrés uniquement sur le geste (performance et maîtrise d'exécution) est particulièrement intéressante. Aussi, les enseignants doivent être conscients des stéréotypes sexués et essayer de les chasser des classes en convainquant les filles qu'elles

sont capables de réussir en éducation physique, qu'elles peuvent s'investir dans des projets moins traditionnels. Ils doivent veiller aussi à la qualité des interactions entre élèves et à l'auto-évaluation des filles en bannissant toutes les remarques sexistes ou péjoratives dans leurs propres discours et celui des élèves. Au lieu de penser en termes de sexe, il est préférable en éducation physique de penser en termes de niveau d'habileté (Lentillon-Kaestner, 2020). En effet, il est important de tenir compte des différences intrasexes : des filles sont très douées et des garçons sont en difficulté en éducation physique ! La mixité permet une variété de niveaux d'habileté plus grande et de proposer des contextes variés, parfois mixtes, parfois non mixtes, en groupes de niveaux d'habileté homogènes, hétérogènes, affinitaires, etc. La variation des contextes d'enseignement et l'alternance des formes de groupement sont intéressantes et appréciées par les élèves (Lentillon-Kaestner & Patelli, 2016). Les enseignants devraient proposer des activités à connotations sexuées variées, par exemple la danse, la natation, et un sport collectif ou d'opposition duelle. Il est encore mieux de laisser le choix aux élèves de différents menus d'activités en variant les activités et leurs connotations : « football / gymnastique / badminton » ou « athlétisme / stretching / handball ». Il est important aussi de ne pas masculiniser les activités dites féminines et accorder de l'importance à l'écoute corporelle et l'intériorité du mouvement, valoriser la coopération (et non uniquement la compétition), et proposer des formes de groupement variées (affinitaires, par niveaux hétérogènes, homogènes, etc.).

Il semble que la mixité « réfléchie », c'est-à-dire pensée et organisée par des enseignants d'éducation physique sensibilisés et sensibles à la problématique de l'égalité entre les sexes, constitue une modalité organisationnelle propice à des apprentissages fondamentaux en éducation physique. Dans cette optique, nous proposons dans la partie suivante un dispositif de formation basé sur les expériences corporelles et visant à éduquer à percevoir les discriminations de genre.

ÉDUCATION À PERCEVOIR LES DISCRIMINATIONS DE GENRE : LE CORPS AU CŒUR D'UN DISPOSITIF DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

L'analyse des problématiques liées à la diversité sous ses multiples formes (genre, besoins éducatifs particuliers, etc.) en formation initiale

d'enseignants permet de décrypter les discriminations au cœur de violences symboliques (Thorel & Necker, 2013). Le message véhiculé par le corps de l'enseignant est perçu par les élèves avant même qu'il n'ait prononcé un mot (Boutrais, 2018 ; Moulin, 2004). Pourtant ce corps est peu étudié ni dans l'espace scolaire ni dans le processus de formation des enseignants. Il est par conséquent intéressant de le mettre à l'épreuve dans le champ de l'éducation (Zanna et al., 2016). Il s'agit ici d'entrevoir des pistes d'action pour envisager une communauté éducative reposant sur le respect de chacun. Comment (s')éprouver et entrer en relation par le biais du corps ? Quels sont les effets générés en soi et chez les autres par cette communication corporelle ? En quoi ce dispositif permet-il de repenser les relations à l'autre et à soi et ainsi de penser autrement le curriculum de formation des enseignants ?

L'intention ici est de proposer des indices de lecture du corps afin de repérer et d'agir sur les situations éducatives générant des phénomènes de rejet d'un groupe de sexe. Ce rejet n'est pas toujours visible. Il est aussi parfois minoré par les élèves eux-mêmes. Mais ces microviolences répétées ne sont pas sans lien avec un sentiment d'injustice ou un mal-être diffus qui peut expliquer en partie le retrait du cours plus ou moins assumé d'une partie des élèves. Et ce, surtout quand l'activité est vectrice de représentations très stéréotypées. Ce repérage est donc incontournable pour qui entend interroger sa propre pratique et limiter ainsi les biais de transmission de stéréotypes sexués sources de discriminations de genre et donc d'inégalités. Nous adoptons une perspective systémique de la lecture du corps : attitudes, états de corps, orientation, paroles (nature, ton...). La réflexion est menée ici à partir d'une expérimentation réalisée avec des professeurs des écoles stagiaires (PES).⁴

Le dispositif, institué lors du module de formation de PES (MASTER 2) relatif aux discriminations de genre, est conçu de manière à avoir accès au sujet singulier dans son rapport au corps (Jourdan 2006, 2018). À partir d'un scénario de classe renforçant les stéréotypes sexués (Bulletin Officiel 2000)⁵, il s'agit dans un premier temps de faire prendre

4 Nous avons testé également ce dispositif avec des étudiants en STAPS de Master 1.

5 Un premier exemple est emprunté à ce BO puis nous élaborons d'autres scénarios ensemble à partir de situations vécues, entendues, observées au sein de leur école. B0 n°10 (2000). A l'école au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité.

conscience aux stagiaires des effets sur leurs pairs de leurs communications et de leurs postures corporelles. Pour cela nous nous appuyons, en la revisitant, sur la technique artistique du « théâtre-forum »⁶. La demande faite aux stagiaires est, dans un premier temps, d'exagérer des stéréotypes sexués pour les rendre visibles. Le débat théâtral qui suit les scènes jouées provoque des réactions de la part des « spectateurs ». En réagissant à ces situations et en identifiant le moment où il est possible de changer la situation, les spectateurs deviennent acteurs de propositions. Ils présenteront aux autres d'autres manières de communiquer (consignes concises, claires et dénuées de stéréotypes, une structuration de l'espace des élèves, une orientation de leur corps repensée, une présence, une voix affirmée et posée) pour changer la situation d'oppression. À tour de rôle, ils reconstruisent la scène de départ en utilisant d'autres manières de communiquer et observent les réactions et les réponses de leurs collègues. La nature et le type de communications sont ainsi adaptés à la situation, mais aussi à la personnalité perçue de l'enseignant. Ensemble, ils cherchent des solutions pour briser l'oppression jusqu'à trouver un accord sur les communications souhaitables (produisant des effets positifs sur le changement d'attitudes des pairs). La responsabilité de chacun (acteur, spectateur) dans la gestion des situations est par conséquent au cœur du débat. La confrontation des points de vue et la mise en scène déclenchent des sensations corporelles variées communes aux activités de représentation de soi. Pratiquer, ressentir, entrer en relation sont donc les éléments incontournables d'une éducation à l'égalité.

Prenons comme exemple ce scénario : « En 5^e, l'enseignant d'éducation physique présente l'activité danse qui fera l'objet d'une unité d'apprentissage de X séances ». Un volontaire joue le rôle de l'enseignant, le ton de sa voix est monocorde, son regard et son corps sont en direction des garçons qui sont séparés des filles. Un groupe joue le rôle des pré-supposées réactions des garçons : ils ricanent, perturbent l'activité et se moquent des garçons qui sont intéressés. Un groupe est spectateur. Un joker (aidé de partenaires) anime la situation en l'arrêtant dès qu'il perçoit le moment où elle est incontrôlée (l'enseignant ne parvient pas à

6 Cette technique a été mise au point par Augusto Boal (1996) pour aider à lutter contre les formes d'oppressions existantes dans toute société. Expérimentation menée de 2019 à 2021.

expliciter les contenus, car les protestations et les rires se sont amplifiés). Au moment repéré, il se tourne vers les spectateurs et les interroge sur ce qu'ils perçoivent. Les laissant s'exprimer dans un premier temps, nous les guidons ensuite dans l'observation de l'orientation du corps, la clarté des consignes, le ton de la voix, la répartition des élèves filles et garçons, les attitudes corporelles de leur collègue, sa présence... et l'incidence de ses attitudes sur les comportements des élèves (ici leurs pairs). La suite du dispositif proposé invite les stagiaires à réfléchir aux contenus et à la constitution des groupes. En effet, constituer des groupes mixtes de trois à cinq personnes et poser des problèmes aux élèves tels que : « Vous trouverez une manière originale d'entrer en contact avec chaque personne de votre groupe. Tous les segments de votre corps sauf les mains peuvent initier le contact » incite les élèves à de multiples configurations et de rencontres avec l'Autre.

Les films et entretiens post-expérience⁷ cherchent à investiguer si ce dispositif permet un glissement vers des pratiques prenant en compte réellement la question de l'égalité entre filles et garçons.

À partir de cet exemple, au fur et à mesure de la scène rejouée, les communications devenues limpides concourent à l'instauration d'un cadre respectueux des situations proposées. Ainsi, les élèves (ici les stagiaires) acceptent d'entrer en relation avec les autres au moyen de l'activité danse, indépendamment de leur sexe. La constitution des groupes, les problèmes posés aux élèves et les contenus ont donc été réfléchis.

À l'issue des entretiens nous retenons que la pratique a permis la coopération rapide entre les personnes pour mettre au point un projet de communication clair et authentique. Apprendre en s'amusant invite à remettre en question ses propres pratiques et aussi à respecter la singularité de toutes et tous. Du point de vue des ressentis, il ressort que, si la situation problème engendre bien une pression de se mettre en scène, elle donne également l'opportunité de réfléchir à la situation en temps réel et de proposer des réponses dans l'action en train de se faire. De

7 Les perceptions des participants ont été relevées en les laissant s'exprimer sur les mots les plus significatifs de leurs perceptions corporelles (juste après l'expérience). Ces entretiens ont cherché à faire émerger des sensations fines de perception de soi. Ce qui a contribué à rendre visible l'impact de leur activité corporelle sur celle des élèves selon plusieurs indicateurs (espace, orientation du corps, ressentis corporels, rapport à l'autre...).

plus, comme l'exagération du stéréotype face aux collègues procure une gêne, il permet au groupe de trouver des solutions rapides pour ne pas reproduire des schémas injustes en classe.

Enfin l'impact du dispositif de formation sur « l'entrée en relation » est évoqué. Ces novices ont pris conscience des communications corporelles qui s'immiscent dans leur activité et de la nécessité de les mettre au travail. Pour cette raison, les traces filmées sont indispensables pour observer finement les interactions entre son intervention et les réponses des élèves. Notre intention n'est pas de former les enseignants débutants à penser leur corps comme un « outil technique » au sens de Mauss (1936), c'est-à-dire un ensemble de gestuelles codifiées dont le but serait une pratique efficace en classe. Il s'agit en revanche de travailler sur ce qui fait sens dans la relation éducative : l'authenticité (Cifali, 1996) et la qualité de présence.

En somme, le dispositif présenté demande une implication physique et émotionnelle forte puisque le corps est soumis exagérément au regard des autres qui vont décortiquer toutes les attitudes de leur collègue afin de proposer ensemble des manières de communiquer différentes. Par conséquent, pour que ce type de dispositif fonctionne, il doit être établi sur la confiance et la sécurité affective, les communications plurielles, les règles claires, le plaisir de jouer, la valorisation, la singularité ou encore l'authenticité. Ce sont ces ingrédients qui ouvrent la voie au refus des discriminations. Quel que soit le dispositif de formation, il nous semble important d'appréhender plus finement ces dimensions pour, d'une part, apprendre à travailler sur le sens des communications envoyées aux élèves, et d'autre part, permettre un développement professionnel serein (Thorel-Hallez, 2018). Le dispositif proposé dans le cadre de la formation initiale pourrait être expérimenté également en formation continue, avec des volontaires dans un premier temps. La sensibilisation aux questions des discriminations serait ainsi directement en lien avec une expérimentation pratique. Ce qui suppose, pour ces volontaires, l'acceptation du regard des autres et d'un travail sur soi, la volonté de se mettre en jeu (et en je) et le plaisir à pratiquer. Si le développement ne peut se concrétiser que selon une temporalité propre à chacun liée à son histoire, sa sensibilité, son rapport aux expériences nouvelles... Ce dispositif engage néanmoins les participants à prendre conscience plus rapidement de leurs actions, à agir sur elles et à œuvrer ainsi à repenser la mixité dans une perspective égalitaire.

CONCLUSION

Ce chapitre permet de faire émerger les problèmes qui peuvent survenir lors d'une éducation physique mixte « non pensée », en donnant des exemples vécus dans des contextes populaires urbains. Il permet également de proposer des pistes afin d'améliorer l'égalité intersexue en éducation physique, en détaillant notamment un exemple de dispositif de formation. Une mixité « non pensée » en éducation physique conduit à des inégalités intersexes, prioritairement dues à l'intériorisation des stéréotypes de sexe par les élèves et les enseignants. Il est important d'être conscient de ces stéréotypes qui guident nos pensées, attentes, actions, comportements afin de lutter contre et favoriser un enseignement favorable aux garçons comme aux filles. Si la non-mixité n'est pas la solution, la mixité « non pensée » ne garantit pas davantage la remise en cause des stéréotypes sexués et l'égalité. C'est bien une mixité « réfléchie » et des formations adaptées qui peuvent permettre de proposer des contextes favorables aux apprentissages pour tous les élèves.

APPORTS DU CHAPITRE AU REGARD DU CONCEPT 360° ET PERSPECTIVES PRATIQUES

Une formation à l'égalité de genre implique de faire émerger les stéréotypes sexués au moyen de techniques particulières comme celle décrite dans ce chapitre. L'expérience pratique est indispensable pour que les participants apprennent à lire les indicateurs corporels des communications didactiques. Par exemple la prise de conscience des regards adressés aux groupes de sexe sur des contenus particuliers, l'orientation du corps ou les consignes différenciées ont un sens pour les élèves. Ces communications non conscientes sont des discriminations et renforcent les stéréotypes et les croyances des élèves sur leurs capacités en fonction de leur sexe.

Ainsi, si la prise de conscience de ces stéréotypes est le premier point sur lequel travailler en formation, il n'est pas suffisant. Aller vers la sortie du système binaire, comme organisateur des pratiques, ou tout au moins prendre conscience que les catégories filles et garçons ne sont pas des catégories figées semble être une voie prometteuse d'une égalité entre toutes les personnes. Le changement de regard ainsi opéré suppose également de se dégager des

connotations des activités physiques, sportives et artistiques. Ainsi le traitement didactique des activités, la formation des groupes, et la construction des situations d'apprentissage sont les conditions minimales d'une mixité réfléchie.

BIBLIOGRAPHIE

- Beunardeau, P. (2017). Quand les filles emploient la force. Les effets de l'oppression masculine en contexte populaire. In C. Guérandel & Marlière (Eds.) *Filles et garçons des cités aujourd'hui*. Lille, PUS.
- Boal, A. (1996). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La découverte.
- Boutrais, M. (2018). Prise de conscience du corps perçu et percevant des professeurs des écoles débutants, *Recherches et Éducatons*, 19HS.
- Bréau, A., Hauw, D., & Lentillon-Kaestner, V. (2017). Séparer les filles et les garçons au sein des classes d'éducation physique et sportive : état de la question. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 49(3), 195–208.
- Bréau, A., Lentillon-Kaestner, V., & Hauw, D. (2016). Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et « doing gender ». *Revue Française de Pédagogie*, 194, 109–138.
- Bréau, A., Shoch, L., & Lentillon-Kaestner, V. (2018). Le retour de la non-mixité à l'école : ce qu'en pensent les élèves. *Carrefours de l'Éducation*, 45, 154–168.
- Bulletin officiel hors série n°6 du 31 août 2000. *Programmes des classes de secondes générales et technologiques*.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Trouilloud, D., & Jussim, L. (2009). Can Sex-Undifferentiated Teacher Expectations Mask an Influence of Sex Stereotypes? Alternative Forms of Sex Bias in Teacher Expectations 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(10), 2469–2498.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 119–136). Bruxelles : De Boeck.
- Clair, I. (2008). *Les jeunes et l'amour dans les cités*. Paris : Armand Colin.
- Cleuziou, J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (Ed.), *Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat* (pp. 77–124). Paris : INRP.
- Cogérino, G. (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Éditions Revue EPS.

- Court, M (2010). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. Paris : La Dispute.
- Davey, Z., Jones, M. K., & Harris, L. M. (2011). A comparison of eating disorder symptomatology, role concerns, figure preference and social comparison between women who have attended single sex and coeducational schools. *Sex Roles*, 65(9), 751–759.
- Eliot, L. (2013). Single-sex education and the brain. *Sex Roles*, 69(7), 363–381.
- Faure, S. (2007). Les dispositions de genre dans la danse hip-hop. In H. Eckert & S. Faure (Eds), *Les jeunes et l'arrangement des sexes* (pp. 31–44). Paris : La Dispute.
- Garcia, M-C. & Vigneron, C. (2006). Le cirque à « l'école des banlieues ». *Agora Débat/Jeunesse*, 41, 32–49.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement entre les sexes*. Paris : La Dispute.
- Gray, C. & Wilson, J. (2006). Teachers' experiences of a single-sex initiative in a co-education school. *Educational Studies*, 32(3), 285–298
- Guérandel, C. (2013). L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre. *Revue STAPS*, 102, 31–46.
- Guérandel, C. (2016). *Le sport fait mâle. La fabrique des filles et des garçons dans les cités*. Grenoble : PUG.
- Guérandel, C. (2017). Corps, genre et cités. Engagement physique et présentation de soi sous contraintes. In G. Cogérino (Ed.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (pp. 307–325). Paris : Éditions AFRAPS.
- Guérandel, C. & Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. *Revue Française de Pédagogie*, 170, 17–30.
- Halpern, D. F. et al. (2011). The pseudoscience of single sex schooling. *Science*, 23, 1706–1707.
- Hannon, J. C. & Ratliffe, T. (2005). Physical activity levels in coed and single gender high school physical education settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(2), 149–164.
- Jourdan, I. (2006). Rapport au corps, rapport aux activités physiques sportives et artistiques et logique professionnelle : deux études de cas en formation initiale en EPS. *Aster*, 42, 57–78.
- Jourdan, I. (2018). Présence de l'enseignant en classe, *Recherches et Édu-cations*, 19HS.
- Kergoat, D. (1992). Des rapports sociaux de sexe et de la division sexuelle du travail. *Cahiers du Groupe d'Étude sur la Division Sociale et Sexuelle du Travail*, 3, 23–26.

- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lentillon, V. (2006). *Les inégalités intersexes en EPS : injustices perçues chez les élèves à l'égard des notes, des interventions de l'enseignant et des interactions entre pairs*. (Doctorat). Université Claude Bernard Lyon 1, France.
- Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique Sportive : Variations selon leur sexe et leur orientation de genre. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 75–76, 79–91.
- Lentillon, V. (2009). La mixité en Éducation Physique et Sportive : Points de vue d'élèves de second degré. *Revue eJRIEPS*, 16, 38–54.
- Lentillon-Kaestner, V. (2020). *Je bouge... grâce à l'éducation physique à l'école*. Éditions Planète santé, vie pratique & Loisirs.
- Lentillon, V., Cogérino, G., & Kaestner, M. (2006). Injustice in Physical Education : Gender issue and perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education*, 9(3), 321–339.
- Lentillon-Kaestner, V. & Patelli, G. (2016). Effects of grouping forms, student gender and ability level on the pleasure experienced in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 251–262.
- Lentillon-Kaestner, V. & Roure, C. (2019). Coeducational and single-sex physical education : Students' situational interest in learning tasks centred on technical skills. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 287–300.
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue*. Paris : Odile Jacob.
- Mael, F., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K., & Smith, M. (2005). Single-sex versus coeducational schooling : A systematic review. *Washington: American Institutes for Research*.
- Mardon, A. (2010). Sociabilités et construction de l'apparence au collège. *Ethnologie Française*, XL(1), 39–48.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, 32(3–4).
- Mennesson, C. & Clément, J-P. (2003). Homosociability and homosexuality : The case of soccer played by women. *International Review for the Sociology of Sport*, 38(3), 311–330.
- Messner M.A. & Sabo, D. (1990). *Sport, Men and the Gender Order: Critical Feminist Perspectives*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2000). À l'école au collège et au lycée : De la mixité à l'égalité. *BOEN, Hors-série*, 10, 1–36.

- Moulin, J. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant: la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'Éducation*, 17(1), 142–159.
- Nicaise, V., Bois, J.E., Fairclough, S.J., Amorose, A.J., & Cogérino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 915–926.
- Rubi, S. (2005). *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*. Paris : PUF.
- Sauvadet, T. (2006). *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Paris: Armand Colin.
- Thorel-Hallez, S. (2018). Le développement professionnel de professeur.e.s des écoles novices : entre conditions favorables et risques d'inhibition. In S. Broccolichi, C. Joigneaux et S. Mierzewski (Eds.), *Le parcours du débutant: enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire* (p. 77–96). Artois Presses Université.
- Thorel, S. & Necker, S. (2013). Violences symboliques au regard du genre : le cas de l'enseignement de la danse à l'école. *Recherches et Éducatons*, 9, 81–95.
- Vigneron, C. (2004). La construction des inégalités de réussite en EPS au Baccalauréat entre filles et garçons. *Thèse inédite de doctorat*. Université de Bourgogne, Dijon.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 154(1), 110–124.
- Zanna, O., Veltcheff, C., & Bureau, P-P. (2016). *Corps et climat scolaire*. Paris : Éditions EPS.

CHAPITRE 2 :

LA COOPÉRATION EN ÉDUCATION PHYSIQUE : UN MOYEN DE GÉRER LES DIFFÉRENCES ?

*Océane Cochon Drouet¹, Nicolas Epinoux², Yannick Le Briquer² &
Anthony Van de Kerkhove³*

¹*Unité d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive (UER-
EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne (HEP Vaud), Suisse.
oceane.cochon-drouet@hepl.ch*

²*LACES EA 7437, Bordeaux, LACES, Université de Bordeaux EA7437*

³*Lycée de Pithiviers, INSPE Centre Val de Loire, Groupe ressource AE-EPS
Coopér@ction*

Résumé: Les valeurs de fraternité, d'entraide, de partage, de tolérance sont chères à l'école et transparaissent à travers les activités collectives d'apprentissage. Elles prennent sens pour les élèves lorsqu'ils en font l'expérience positive, notamment en éducation physique. Inscrire la coopération au cœur de l'activité des élèves en éducation physique permet de faire en sorte que ces valeurs deviennent visibles tout en mettant en avant des problématiques de socialisation et d'apprentissage variables selon la diversité des élèves. Ce chapitre souhaite aborder des dispositifs pédagogiques qui visent à structurer la mise en place d'un but commun et optimiser le partage de ressources au sein des groupes en éducation physique. Ces propositions peuvent aussi se révéler comme un moyen pour vivre et apprendre des et avec les différences entre élèves en éducation physique. Nos propositions révèlent que l'efficacité coopérative à l'école semble surtout influencée par la capacité des élèves à accepter et interagir avec les différences jusqu'à les rendre médiatrices des apprentissages.

Mots-clés : Coopération, Éducation physique, Motivation, Réciprocité, Rôles

CONCEPT 360° ET COOPÉRATION

Dans le cadre du socle universel (Concept 360), ce chapitre s'intéresse à la coopération et plus précisément à l'apprentissage coopératif (AC) comme un moyen de répondre conjointement aux problématiques de socialisation et d'apprentissage à l'école et plus particulièrement en éducation physique. En cherchant à mettre en place un but commun et à optimiser le partage de ressources au sein des groupes en éducation physique, les dispositifs pédagogiques envisagent des élèves qu'ils apprennent ensemble dans un contexte positif souhaité. Ainsi, la reconnaissance et la valorisation de la diversité sont les leviers de l'école inclusive qui s'articulent ici avec nos propositions basées sur l'AC.

INTRODUCTION

Les valeurs de fraternité, d'entraide, de partage, de tolérance sont chères à l'école et transparaissent à travers les activités collectives d'apprentissage. Les pédagogies coopératives permettent de mettre au cœur des apprentissages ces valeurs en faisant vivre les élèves ensemble, et en les faisant apprendre collectivement (Drouet et al., 2020). La coopération intéresse de nombreux acteurs tels que les chercheurs et les enseignants depuis le XIX^e siècle. Elle est pensée comme le moteur de l'éducation par Dewey (1927) et, d'après Freinet, comme une communauté de vie où « les élèves peuvent vivre ensemble, travailler ensemble » (cités par Baudrit, 2005, p. 13). Le terme d'apprentissage coopératif (AC) apparaît dans la littérature via la théorie de l'interdépendance sociale développée par Deutsch (1949). Ce courant pédagogique repose sur la construction d'un consensus au travers de la coopération et de l'entraide des membres du groupe afin de faciliter les apprentissages (Drouet et al., 2020 ; Kardas et al., 2013). Johnson et Johnson (1989) développent cinq conditions essentielles pour que la mise en place de l'AC ait des effets positifs sur les apprentissages : l'interdépendance positive entre les membres du groupe, des responsabilités individuelles, des interactions « face à face », le développement de compétences sociales, et d'une dynamique de groupe. Les travaux portant sur l'AC montrent de nombreux bénéfices sur la réussite et le développement personnel des élèves dans le domaine

scolaire (Baudrit, 2005 ; Dyson & Casey, 2012 ; Johnson & Johnson, 1989, Johnson et al., 2000 ; Kyndt et al., 2013).

Inscrire l'AC et plus largement la coopération au cœur de l'activité des élèves en éducation physique peut être un moyen pour mettre en avant les problématiques de socialisation et d'apprentissage variables selon la diversité des élèves. En effet, selon Olry-Louis (2011), la coopération en milieu d'apprentissage est définie par un processus qui renvoie à la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins. Ainsi, la coopération en éducation physique semble être un moyen pour gérer les différences et également pour vivre et apprendre des et avec les différences de chaque élève. Ce chapitre expose quatre dispositifs pédagogiques qui visent à structurer la mise en place d'un but commun et optimiser le partage de ressources au sein des groupes en éducation physique. Ces propositions peuvent aussi se révéler comme un moyen pour vivre et apprendre des et avec les différences entre élèves en éducation physique.

DES SITUATIONS VISANT À FAVORISER LA COOPÉRATION ENTRE LES ÉLÈVES

DISPOSITIF 1 : LA DISTRIBUTION DES RÔLES SOCIAUX PAR LES ÉLÈVES POUR COOPÉRER, UN TÉMOIN DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ACQUISITIONS ET DE LEURS POTENTIELS DÉVELOPPEMENTS

PRÉSENTATION DU DISPOSITIF

Une des différences observables dans les classes entre les élèves, et notamment en éducation physique, est celle de leur engagement effectif dans la leçon vécue (Saury & Rossard, 2009). Cet engagement que l'on pourrait dissocier sur différents plans qu'ils soient cognitifs, affectifs, moteurs ou sociaux est par nature dynamique. Il fluctue selon les classes, les élèves, les conditions matérielles, environnementales ou sociales.

En outre, les neurosciences montrent de façon très explicite que le degré d'engagement cognitif (Dehaene, 2013) est un pilier de l'apprentissage. Il n'est pas le seul, mais il est primordial pour la rapidité et la durabilité des acquisitions. Pour apprendre durablement, les socioconstructivistes tels que Vygotski (1985), Bruner (1983) ou Bandura

(1986), ajoutent que l'être humain n'apprend pas simplement par réception, mais bien par une activité interactive complexe l'engageant dans une interaction avec son milieu. L'engagement se révèle être à la fois la cause et la conséquence des disparités d'apprentissage.

Dans ce dispositif, nous faisons l'hypothèse que la distribution effective des rôles dans un groupe devant coopérer est un témoin de cet engagement. Nous pensons que l'observation de ces rôles sans le contrôle direct de l'enseignant est un indicateur à la fois du degré d'autonomie dans l'acquisition ciblée, mais aussi de la nature de l'engagement effectif de chacun des élèves. Il semble que l'effectivité de l'engagement coopératif quand l'enseignant relâche son étayage est une mesure indispensable à questionner pour les enseignants afin de tenter d'identifier et d'accompagner au mieux les acquisitions sociales de tous les élèves.

Nous entendons par « rôles » un ensemble de responsabilités à assumer au sein du théâtre social qu'est la classe (Epinoux et al., 2021). Nous proposons de distinguer au sein de ces rôles, les rôles moteurs, des rôles sociaux. Cette distinction sémantique met en avant la place centrale de la motricité dans les rôles moteurs qui ont également une dimension sociale. Cet engagement par le corps en fait une spécificité de la leçon d'éducation physique (grimpeur, danseur, handballeur, etc.). Associés à ces rôles, les élèves se voient confier ou prennent par eux-mêmes d'autres responsabilités relevant de missions d'organisation générale (gestion du matériel, du temps, etc.), de missions de fonctionnement social (porte-parole d'un groupe, secrétaire, gestionnaire du temps de parole...) ou des missions supports aux rôles moteurs (arbitre, juge, etc.).

Ce dispositif s'intéresse à l'observation des rôles sociaux par le filtre des interactions langagières dans des groupes stables mis en place en acrosport avec des classes de 4^e sur des moments où l'enseignant n'est pas présent.

RÉSUMÉ DE LA PROCÉDURE

La procédure a eu pour cadre l'observation des temps d'interaction de groupes stables de deux classes d'élèves de 13 ans ($n = 31$) ayant le même enseignant d'éducation physique. Ces groupes avaient pour objectif de produire une chorégraphie d'acrosport (suite de pyramides humaines à base de duo, trio ou quatuor réalisées sur fond musical). Afin de s'acclimater à la procédure, nous avons filmé sur trois moments avec une caméra placée sur un trépied, déclenchée par les élèves eux-mêmes. Ils

échangeaient dans un espace dans lequel ni l'enseignant ni l'expérimentateur n'intervenait. Nous analysons le troisième moment filmé à la leçon 9 sur un total de 11 leçons. Nous nous intéressons aux échanges verbaux afin d'en déterminer la quantité et la qualité. Pour ce faire, nous réalisons une analyse des *verbatim* selon le cadre de l'analyse interlocutoire des actes de langages (Gilly et al., 1988). Nous quantifions le nombre de tours de paroles et les énoncés par élève et nous qualifions la nature illocutoire (acte effectué en disant quelque chose) de ces énoncés au regard de leur nature plus ou moins coopérative et plus ou moins orientée vers la tâche. De cette analyse des actes de langage, nous identifions la nature des rôles coopératifs ou non autodistribués au sein du groupe sans l'aide de l'enseignant.

CE QUE L'ON PEUT RETENIR DU DISPOSITIF

Tout d'abord, nous pouvons relever une hétérogénéité très importante des énoncés allant de 0 à plus de 15 dans la même séquence filmée. Ajoutons à ce constat la variabilité de la nature très importante de ce qui est dit. Certains prennent la parole de façon coopérative, d'autres en partie et d'autres pas du tout. Par ailleurs, même si la façon de s'exprimer peut prendre la forme d'une coopération, le contenu n'est pas systématiquement tourné vers le projet « acrosport ». De fait, la nature du vécu coopératif, selon les groupes et selon les élèves, est très différente. Si on n'y prend pas garde, on peut contribuer à accentuer les différences au cœur même de la situation d'apprentissage voire construire des représentations pouvant être négatives du type : « Je ne suis pas fait pour travailler en groupe », « on me met de côté », « Je m'ennuie en groupe », « Je perds mon temps en groupe ».

De plus, cette complexité du réel nous a incités à proposer une typicalisation des rôles observés afin d'aider les enseignants et les élèves à expliciter ce vécu et les attentes en termes d'activité coopérative. Au cœur de ces classes, nous relevons une variabilité des rôles sociaux. Dans notre dispositif cherchant de la coopération, nous avons pu voir émerger différents rôles :

- Aucun rôle coopératif : à l'écart de la tâche, l'élève est passif ou perturbe.

- Observateur suiveur : l'élève est acteur passif dans la tâche, il est plutôt à côté du groupe. Il prend peu la parole, mais suit la démarche collective.
- Acteur intrusif : l'élève est très actif, mais en prenant peu ou pas en compte ses camarades.
- Co-acteur ou collaborateur : l'élève participe, il ajoute son idée au projet collectif.
- Coopérateur : l'élève construit avec les autres, il propose, amende, rebondit sur les propositions d'autrui.
- Coopérateur organisateur : l'élève construit avec les autres et il participe à la régulation du temps de parole, à rappeler les règles coopératives.
- Coping coopérateur : l'élève construit, régule les règles et il propose des stratégies pour dépasser les controverses, aider des camarades à participer.

Il est à noter que ces natures de rôles ne sont pas forcément visibles en fonction de la dynamique du groupe observée au moment où le film est réalisé. Par exemple, un groupe peut ne pas avoir de conflits, ce qui ne permet pas d'identifier un coping coopérateur. En tout cas, il semble être important de ne pas faire l'amalgame entre une situation faite à plusieurs, qui peut n'être qu'une addition voire une opposition entre élèves, et une situation effectivement coopérative. Il convient d'observer la dynamique effective du groupe en question pour savoir si le vécu est bien de nature coopérative. Les choix de l'enseignant peuvent générer des situations très différentes générant potentiellement des dynamiques collectives et des engagements individuels très différents, sources ou non d'acquisitions sociales.

Enfin, il nous semble que cette observation du réel (nature des interactions langagières) doublée de l'identification des rôles effectivement distribués est susceptible d'aider l'enseignant dans son processus de didactisation des rôles sociaux (Pich et al., 2019). Se projeter dans cet espace d'apprentissage entre ce qui se fait réellement sans le contrôle de l'enseignant et ce qu'on aimerait qui se fasse peut permettre de guider son évaluation, d'explicitier les attentes, d'individualiser les ressources à construire et de choisir lucidement ses modalités d'acquisitions interactives. Le rôle peut permettre d'explicitier des acquisitions sociales qui sont parfois perçues comme un peu floues, car détachées d'une responsabilité en situation réelle. Le rôle paraît orienter l'intention interactive

vers un degré de responsabilité lucidement choisie et cherchant un engagement cognitif, moteur, affectif et social, effectif et adapté à l'élève. Ce dispositif engage donc à observer les interactions pour apprendre au plus près de la réalité. Nous avons bien conscience que la réalité pédagogique ne le permet pas toujours. Gageons que l'association des experts de terrain et de protocoles de recherche adaptés peut permettre d'aider les enseignants d'éducation physique à outiller leur développement professionnel (Pastré, 2011) pour que la coopération aide effectivement à gérer les différences, tout au moins sans les creuser.

DISPOSITIF 2 : APPRENDRE DES DIFFÉRENCES D'AUTRUI AU TRAVERS DE LA MÉTHODE JIGSAW

PRÉSENTATION DU DISPOSITIF

La méthode Jigsaw (puzzle en anglais) vise à promouvoir l'activité de l'élève de manière constante et durable. Cette démarche d'enseignement repose sur une alternance de tâches et de groupes. Les élèves sont tour à tour apprenants ou experts d'une tâche dont ils ont la responsabilité d'apprentissage (figure 1).

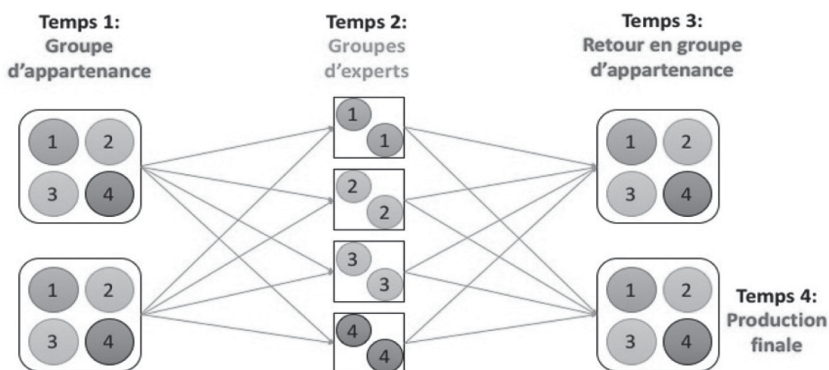


Figure 1. Étapes du Jigsaw

La démarche est structurée en quatre étapes (Drouet, 2019) :

1. Les enseignants doivent, dans un premier temps, placer les élèves dans des groupes d'appartenance de quatre à six élèves. Ces groupes

sont constitués en début de séance, lors de l'échauffement où les élèves travaillent sur une situation collective en fonction de l'activité physique enseignée.

2. Lors de la première leçon, l'enseignant définit différents rôles d'expert pour chacun des élèves du groupe d'appartenance par rapport à l'objectif de fin de séquence visé. Par exemple, dans la séquence de gymnastique, les objectifs visés de fin de séquence étaient : « Réaliser par groupe de 4 un enchaînement à visée artistique et acrobatique combinant diverses actions : tourner, voler, se renverser dans un contexte serein de travail avec parade. Chaque élève est capable d'intervenir pour améliorer la prestation d'autrui par l'observation et le jugement ». Nous avons alors choisi de nous focaliser sur quatre habiletés en lien avec cet objectif à savoir : Tourner en avant corps groupé/tendu ; Tourner en arrière corps groupé/tendu ; Se renverser sur les bras tendus/ latéralement ; Voler. Chaque élève du groupe d'appartenance, réparti dans les différents ateliers prévus pour chaque groupe d'experts, travaille une habileté spécifique. Chacun a la responsabilité d'apprendre en s'entraînant afin de devenir « Expert » de son atelier, et ainsi d'être le plus compétent possible. L'objectif est que les experts par la connaissance de l'habileté travaillée puissent transmettre et partager leurs expériences vécues au travers des actions à réaliser (via les consignes, les critères de réalisation, les critères de réussite) afin de rendre leurs camarades compétents dans ce domaine (Drouet & Lentillon-Kaestner, 2019).
3. Chaque élève retourne dans son groupe d'appartenance et a la responsabilité d'accompagner et d'expliquer à ses pairs du groupe d'appartenance la tâche qu'il/elle avait en charge de réaliser dans le but de les rendre compétents à leur tour. En effet, chaque apprenant du groupe de travail coopératif est responsable d'une petite partie de l'apprentissage et l'enseigne aux autres membres (Drouet & Lentillon-Kaestner, 2019).
4. Les élèves de chaque groupe d'appartenance travaillent ensemble afin de produire un travail final commun de fin de leçon (par exemple, un match en tennis de table ou un enchaînement gymnique) avec le meilleur niveau possible ; c'est alors un moment d'intégration et d'évaluation. Un bilan est réalisé à la fin de la leçon. Le but de ce bilan est d'officialiser les apprentissages, de rendre compte du travail effectué et de renforcer les liens au sein des groupes.

Le Jigsaw vise donc à engager les élèves en leur donnant des responsabilités individuelles et collectives. Dans cette méthode, tous les élèves sont engagés, peu importe leurs différences.

RÉSUMÉ DE LA PROCÉDURE

Nous avons collaboré avec quatre enseignants d'éducation physique en secondaire 1 dans des contextes et milieux variés (urbain, rural).

1. Dans un premier temps, nous avons formé les enseignants aux fondements théoriques et à l'utilisation de la méthode Jigsaw.
2. Puis, sur la base de cette méthode, les enseignants ont conçu puis mis en place trois séquences d'apprentissage en éducation physique (huit leçons environ) pendant une année scolaire avec des activités physiques très variées (relais-vitesse, escalade, gymnastique, acrosport, badminton, boxe française).
3. Tous les enseignants s'occupaient de deux classes : une classe Jigsaw dite expérimentale et une classe contrôle et deux enseignants avaient seulement une classe Jigsaw. Les élèves (200) avaient entre 13 et 15 ans.
4. À la fin de la dernière séquence d'enseignement, nous avons recueilli des données qualitatives (quatre entretiens avec trois ou quatre élèves de chaque classe en condition Jigsaw).

CE QUE L'ON PEUT RETENIR DU DISPOSITIF

Tout d'abord, d'après les élèves interrogés de notre étude, ces derniers ont apprécié travailler avec leurs camarades. Ils déclarent avoir mieux appris à l'aide de leurs pairs au travers de cette organisation spécifique (système de rotation dans les tâches, répartition des rôles, co-enseignement) :

Ils nous aident à comprendre, car parfois on ne comprend pas trop ce qui est dit par l'enseignant. Des élèves de notre âge, on comprend mieux ce qu'ils disent. J'étais plus motivée que d'habitude (Jade, 14 ans).

Les responsabilités individuelles et collectives notamment le rôle d'expert a créé une perception d'égalité entre les élèves (« Tous égaux »

d'après Mathilde, 13 ans) voire d'équité entre les élèves qui se solde par de l'entraide entre eux :

Des fois, il y a des élèves moins forts qui ont compris l'exercice. Alors que quelqu'un qui est plus fort ne l'a pas compris. Mais il peut le comprendre, car ceux qui comprennent peuvent déjà l'expliquer (Étienne, 14 ans).

Cette définition spécifique des rôles permet de créer une sécurité affective et d'apprentissage pour les élèves, les rendant davantage disponibles les uns pour les autres (« Plus attentifs, plus écoutés » d'après Joshua, 13 ans). La routinisation de ce dispositif au fur et à mesure a permis aux élèves d'interagir davantage les uns avec les autres par rapport à une séquence d'enseignement traditionnelle (style pratique, Mosston & Ashworth, 2008).

Malgré la mise en place du dispositif et ces conditions particulières qui cherchent au mieux à aider à la gestion des différences entre les élèves, des difficultés sont ressenties par les élèves. En effet, le travail en groupes hétérogènes n'est pas si évident, notamment lorsqu'au sein des groupes tous les élèves n'ont pas la même intensité d'engagement (cognitif, social, affectif et moteur) : « Quand on travaille avec des gens qui n'ont pas envie de travailler, ça nous démotive » (Elena, 13 ans). Au sein du Jigsaw, les formes de groupement peuvent également poser problème, notamment dans des activités physiques où les élèves ont l'habitude de travailler par niveau comme dans les sports de raquette : « En badminton c'est mieux de jouer par niveau, on progresse plus » (Marco, 14 ans). Les différences de niveau peuvent ainsi être perçues comme handicapantes par certains élèves :

Notre expert rupture, c'est notre élève D qui a du mal. Alors quand c'est l'élève expert qui a plus de mal que les autres, c'est compliqué. Il ne peut pas bien expliquer parce que l'autre il le sait déjà. Ce serait plus l'inverse (Marco, 14 ans).

L'utilisation de la méthode Jigsaw encourage la gestion des différences entre élèves et demande donc à ces derniers d'apprendre à vivre avec les différences de chacun pour optimiser le partage des ressources et ainsi atteindre ensemble le but commun.

DISPOSITIF 3 : SITUATION COMPLEXE : RÉCIPROCITÉ ET PARTAGE DE RESSOURCES AU SEIN DES APPRENTISSAGES MOTEURS EN ÉDUCATION PHYSIQUE

LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE D'ESC EN NATATION DE VITESSE : DES APPRENTISSAGES EN DYADE RÉINVESTIS EN GROUPE RESTREINT

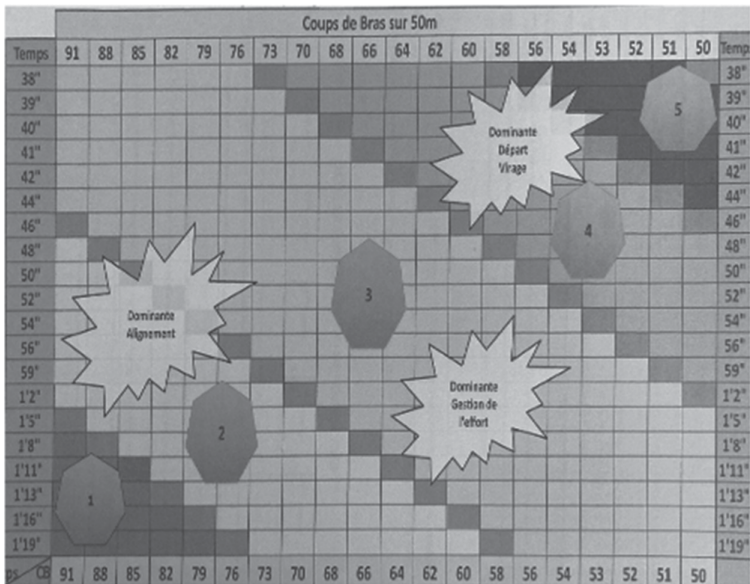
Le dispositif d'Enseignement par Situation Complexe (ESC), mis en œuvre en natation de vitesse au secondaire 1 en France (Le Briquer, 2017), est une « méthode d'apprentissage structuré en équipe » (Slavin, 2010). Basé sur les principes de l'apprentissage coopératif (AC) (Dyson & Casey, 2012 ; Johnson & Johnson, 1989 ; Slavin, 1983), l'ESC a articulé continuellement deux formats collectifs interdépendants souhaités coopératifs : (a) une situation complexe (SC) en groupe restreint et (b) des situations d'apprentissages plus ciblées (SCI) (Falco, 2013), en dyade dissymétrique.

La SC définie selon un cadre générique (Falco & Lafont, 2012) par quatre paramètres conduisait les élèves âgés de 12 ans à l'atteinte de la compétence attendue de niveau 2 des programmes d'éducation physique français en natation de vitesse de 2008 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008) : « À partir d'un départ commandé, réaliser la meilleure performance possible sur une distance de 50m selon deux modes de nage, ventral et dorsal, en optimisant le plongeon, le virage et le rapport amplitude/fréquence. Assumer au sein d'un groupe restreint les rôles de starter et chronométreur ».

- (a) Paramètre moteur : les élèves disposaient de deux périodes de dix minutes de pratique pour réaliser des sprints de 50 mètres en deux nages (aller en crawl, retour en dos) et établir un score d'équipe le plus élevé possible. Les deux indicateurs pris en compte (i.e., la performance chronométrique et le nombre de coups de bras), étaient inscrits sur une fiche de performance (figure 2) ; un tableau cible (figure 3) précisait le nombre de points attribués à l'issue de chaque sprint dont le cumul rendait compte du score collectif.

Équipe Nageurs :		1 ^{er} nageur :	2 ^{ème} nageur :	3 ^{ème} nageur :	4 ^{ème} nageur :	5 ^{ème} nageur :	6 ^{ème} nageur :	TOTAL
Course 1	Temps							
	Coups de bras							
	points							
	P [*] Difficulté							
Course 2	Temps							
	Coups de bras							
	points							
	P [*] Difficulté							
Course 3	Temps							
	Coups de bras							
	points							
	P [*] Difficulté							
Course 4	Temps							
	Coups de bras							
	points							
	P [*] Difficulté							
Bilan période	Total points							

Figure 2. Fiche de performance, première période de pratique



- (b) Paramètre social : La situation complexe engageait les élèves à remplir quatre rôles sociaux que sont (a) le nageur, (b) le chronométreur, (c) le starter et (d) l'observateur. Chaque équipe disposait de deux chronomètres et d'un couloir de nage. L'organisation de l'équipe était laissée à la responsabilité du groupe.
- (c) Paramètre méthodologique : Les élèves de chaque équipe composée de six élèves de niveaux hétérogènes avaient pour projet collectif de s'organiser le plus favorablement afin d'établir un score maximal. Ce but collectif incitait au niveau individuel à la gestion optimale du rapport Amplitude/ Fréquence (A/F) sur 50 m et envisageait un partage des ressources et des temps d'aide et d'étayage entre les nageurs de niveaux différents.
- (d) Paramètre langagier : Chaque équipe disposait d'un espace délimité et d'une durée de cinq minutes pour récupérer des efforts de la première période de pratique et échanger librement sur les résultats et l'organisation collective et formuler des stratégies collectives pour la deuxième période.

Les situations ciblées (SCI) quant à elles, mises en œuvre entre deux confrontations à la SC, conduisaient les élèves placés en dyade dissymétrique à interagir à plusieurs reprises (i.e., observer et être observé, donner et recevoir des feedbacks à partir d'une fiche d'observation, délivrer des conseils), à la suite de la réalisation des situations d'apprentissages spécifiques aux nages de crawl et dos (e.g., alignement des segments, travail propulsif, placement de la respiration, travail du départ plongé et virage crawl-dos).

RÉSUMÉ DE LA PROCÉDURE

Durant 12 séances, 65 élèves (43 garçons et 22 filles) ont été répartis dans deux conditions d'apprentissage, nous permettant de comparer une modalité d'ESC avec des SCI interactives à une modalité d'apprentissage en SCI individuelle. Sur les quatre temps de mesure effectués lors de la réalisation de la SC, trois (i.e., leçons 2, 5 et 11) ont été menés en contexte coopératif (i.e., pas de comparaison de score entre les équipes) ; seule la leçon 10 a placé les groupes dans un contexte compétitif intergroupe, incitant les équipes opposées deux à deux à établir un score supérieur.

Le recueil des données a concerné les performances chronométrique et motrice (coups de bras) ainsi que les perceptions de cohésion opératoire et sociale à partir du questionnaire de cohésion pour jeunes de Eys et al. (2009).

S'intéressant de façon innovante aux effets selon les niveaux de pratique et la condition d'apprentissage, les résultats non significatifs montrent que les élèves les plus faibles profitent le plus de la condition d'apprentissage coopérative en améliorant davantage leurs performances chronométriques (TPS) et motrices (CB), de la leçon 2 à 11.

Tableau 1. Performances chronométriques (TPS) et motrices (CB)

TPS	C° _{INTER}	MoyL2 = 103,5, $\sigma = 10,8$	MoyL11 = 89,4, $\sigma = 7$
	C° _{INDIV}	MoyL2 = 100,4, $\sigma = 7,3$	MoyL11 = 90,9, $\sigma = 6,5$
CB	C° _{INTER}	MoyL2 = 95,6, $\sigma = 16,3$	MoyL11 = 71,9, $\sigma = 13,4$
	C° _{INDIV}	MoyL2 = 75,2, $\sigma = 14,1$	MoyL11 = 68,6, $\sigma = 12,3$

Du reste, l'examen des corrélations montre que seuls ces derniers mettent en relation la performance et la motricité, suggérant que leur

engagement dans les apprentissages a été focalisé sur l'amélioration du rapport amplitude/fréquence de leur nage.

Les résultats sur le plan social sont plus surprenants indiquant des scores de perception de cohésion opératoire (CT) et sociale (CS) plus homogènes au sein des équipes de la condition individuelle comparativement à ceux des élèves de la condition interactive. Dans cette condition, les scores des élèves des niveaux fort et faible présentent des scores inférieurs à ceux des élèves des niveaux intermédiaires. Ces résultats traduisent peut-être les conséquences de l'association contrainte et régulière des élèves dans un contexte d'apprentissage en dyades à forte hétérogénéité.

CE QUE L'ON PEUT EN RETENIR SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE

Le dispositif coopératif d'ESC peut être qualifié de « complexe » dans le sens où il place des élèves de niveaux, de statuts et de sexes différents dans des formats coopératifs complémentaires (i.e., en groupe restreint et en dyade). Les élèves au sein des groupes sont incités, par la structure de l'interdépendance du but et des moyens du dispositif, à s'engager ensemble et de façon solidaire dans la résolution d'un problème moteur. L'enrichissement des ressources motrices organisé lors des SCI sous un format dyadique coopératif favorise le réinvestissement des acquis en SC dans un climat social sécurisant, y compris lors d'une expérience compétitive. Dans ce contexte, après avoir montré que les filles, pourtant en infériorité numérique au sein des groupes, profitaient le plus des conditions coopératives d'apprentissage (Le Briquer et al., 2018), cette étude rend compte des progrès moteurs des élèves les plus faibles. Les résultats propres à cette expérimentation, confirment l'intérêt pédagogique de tels dispositifs visant à apprendre avec et des autres. Toutefois, les résultats concernant les scores de cohésion suggèrent de préparer les élèves à interagir dans une visée de tutelle, que ce soit au sein des groupes restreints ou lors des apprentissages dyadiques.

DISPOSITIF 4 : L'ÉTAYAGE DE LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES COMME MOYEN DE RÉDUIRE LES DIFFÉRENCES DE NIVEAU. LE CAS DU COACHING EN BADMINTON

PRÉSENTATION DU DISPOSITIF

La coopération entre élèves est au cœur de nos propositions. Elle est le moyen privilégié de solidariser les élèves et de leur transmettre des valeurs de fraternité. À plus court terme, cet objectif est un moyen de mieux gérer les différences au sein de la classe en y développant le respect d'autrui, la tolérance et en favorisant l'entraide.

À l'instar de nombreux pédagogues, les membres du groupe ressource Coopér@ction de l'AE-EPS (association pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive) jugent prioritaire cette orientation éducative (Van de Kerkhove, 2020). Néanmoins, dans la pratique, faire coopérer les élèves suppose le respect de certaines précautions. Certains principes pédagogiques, certaines procédures, semblent en effet plus efficaces que d'autres. Cherchant ainsi à mesurer cette efficacité, nous avons mené différentes expérimentations professionnelles en 2015 (Van de Kerkhove et al., 2016). L'une d'elles a concerné une séquence de badminton proposée en seconde (secondaire 2). Les élèves étaient associés par deux en situation de coaching mutuel, c'est-à-dire en tutorat alterné (Baudrit, 1999). Des dyades symétriques ont été formées lors des toutes premières séances puis maintenues fixes sur l'ensemble de la séquence, d'une durée totale de sept séances. Ce choix permet d'engager les élèves dans de véritables « histoires collectives d'apprentissage » (Evin, 2013).

Un parcours d'apprentissages coopératifs (PAC) a ensuite été proposé aux élèves. Il se structure autour de quatre degrés à valider successivement : les deux premiers degrés ciblent des apprentissages liés au service et au jeu en longueur, le troisième degré cible l'exploitation de l'ensemble du terrain et le quatrième degré concerne le jeu en rupture. Des critères ont été fixés aux élèves qui leur permettaient d'évaluer leurs progrès et de valider la réussite de chaque degré : un certain nombre de points dits « bonus » étaient à réussir par match.

Le jeu s'organisait selon une alternance de pratique et de coaching (figure 4) et un principe de mutualisation des scores était appliqué puisque l'on sait que cette mutualisation est propice à la coopération entre élèves (Mascret, 2009).

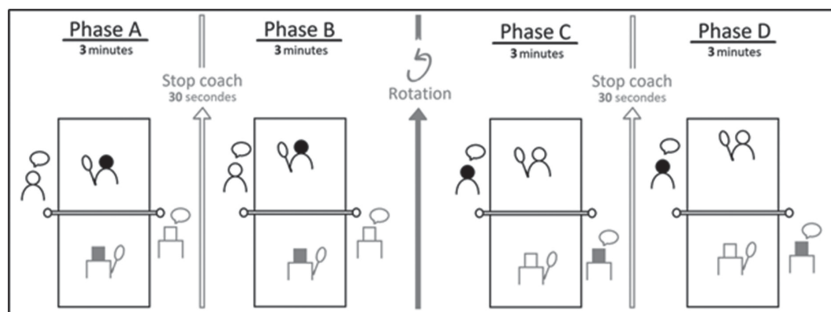


Figure 4. Phase de jeu structurant chaque match

RÉSUMÉ DE LA PROCÉDURE

L'expérimentation a consisté en une analyse comparative entre deux classes ; 68 élèves étaient concernés. La classe test a bénéficié d'un étayage cognitif (Bruner, 1983) sous la forme d'une fiche support destinée à guider les interactions entre coach et pratiquant (figure 5). Dans la classe témoin, les contenus d'enseignement et la progression ont été identiques, mais aucun support n'a été fourni aux élèves pour étayer leurs échanges. Il s'agissait donc d'évaluer l'impact de la fiche support sur les apprentissages des élèves.

Pour cela, nous nous sommes appuyés sur des analyses de vidéos (classe filmée en plan large afin de quantifier les interactions), des analyses des échanges verbaux entre élèves, et enfin des analyses des résultats des élèves en fin de séquence (niveau moteur et niveau en coaching).


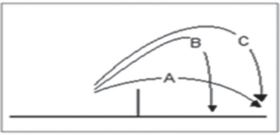
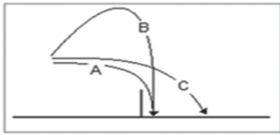
Degré 2		Joueur observé:	Coach :
1-Observat°	Bonus si le serveur gagne en 2 frappes maxi :		
	Exemple : 		
2-Analyse	Trajectoire des services longs : 	Trajectoire des amortis : 	
	3-"The" conseil : (tenue du volant, position du serveur, trajectoire du volant, préparation de la raquette, déplacements et déplacements...)		

Figure 5. Fiche de coaching de degré 2

CE QUE L'ON PEUT RETENIR DU DISPOSITIF

Ce qui est intéressant de retenir est que l'étayage proposé a surtout profité aux élèves les plus faibles. Nous considérons comme faibles les élèves évalués au niveau 1 de pratique en badminton, en référence aux trois niveaux de pratique des programmes alors en vigueur (programmes français de 2010, Ministère de l'éducation nationale, 2010). Globalement, on observe que les élèves de la classe support les amène à avoir en moyenne 4,3 fois plus d'interactions. Lorsqu'on différencie les niveaux, on observe que cette augmentation est nettement supérieure pour les élèves les plus faibles : 14,5 fois plus d'interactions pour les élèves du niveau 1, contre 3,6 fois plus pour les autres. On observe également que la pertinence des échanges entre coach et pratiquant est accrue dans la classe test, où on compte deux fois plus d'interactions pertinentes (12,5 % en classe témoin contre 25 % en classe test).

Si l'on s'intéresse à présent aux progrès moteurs, on observe le même phénomène : des progrès amplifiés par l'étayage avec les élèves les plus faibles qui profitent nettement plus de cette augmentation. En classe témoin, 11 % des élèves faibles quittent le niveau 1 et 28 % des élèves passent du niveau 2 au niveau 3. En classe test, 63 % des élèves faibles quittent le niveau 1, soit 5,7 fois plus qu'en classe témoin, tandis que 58 % des élèves passent du niveau 2 au niveau 3, soit 2 fois plus. Si

l'étayage des échanges profite à tous, on mesure bien ici à quel point il est nettement plus profitable aux élèves d'un plus faible niveau. Ces résultats peuvent s'expliquer de différentes façons. D'une part, d'un point de vue motivationnel, la fiche rend davantage visible le rôle de coach et on voit bien que les élèves s'y investissent plus. Tous les élèves, quel que soit leur niveau moteur, peuvent réussir à tenir ce rôle, d'autant plus que la fiche les aide à cela (des consignes y sont rappelées, on peut y noter le nombre de points bonus sans avoir à les mémoriser, etc.). On peut donc penser que ces élèves, se sentant plutôt en échec dans l'activité pratiquée, sont ainsi « raccrochés » dans les apprentissages. D'autre part, concernant les apprentissages eux-mêmes, la plus-value s'explique notamment parce qu'une meilleure implication dans le rôle de coach amène certainement les élèves à mieux comprendre les attendus, à mieux identifier les principes d'efficacité. De plus, le pratiquant lui-même bénéficie de davantage de feedbacks pertinents de la part de leur partenaire.

Ainsi, faire coopérer les élèves suppose des mises en œuvre spécifiques et, notamment comme nous l'avons vu ici, un étayage de leur activité et de leurs interactions. Ce que nous souhaitons retenir avant tout ici est que cet étayage est d'autant plus indispensable qu'il est le moyen de réduire les écarts de niveau entre les élèves : en effet, sans nuire à la progression des élèves les plus avancés, on voit bien dans le cadre de cette expérimentation comment l'utilisation d'une fiche support a profité encore davantage aux élèves les plus en difficulté.

APPORTS DU CHAPITRE AU REGARD DU CONCEPT 360° ET PERSPECTIVES PRATIQUES

Au travers de ces quatre dispositifs pédagogiques, nos propos confirment que les contextes d'AC sont une alternative viable pour faciliter l'inclusion des élèves ayant des niveaux de compétences initiaux inférieurs (Lafont et al., 2016). Pour reproduire cela, quatre conditions sont visées.

- La **première condition** renvoie à la structuration du dispositif coopératif par l'enseignant. À ce titre, l'alternance des rôles sociaux, étayée par l'utilisation d'artefacts au sein des groupes de travail, incite les élèves à interagir de façon réciproque et complémentaire au profit d'un but les engageant tous vers des

apprentissages authentiques. La prise de conscience de l'apport de chacun conduit à l'acceptation des différences en réduisant la comparaison sociale des compétences (Butera et al., 2011).

- La **deuxième condition** défend l'idée d'une structuration des séquences d'enseignement par un usage continu et itératif du travail coopératif selon une temporalité longue proche d'une dizaine de leçons (Le Briquer, 2017).
- La **troisième condition** concerne la formation des élèves aux ACs (Epinoux & Lafont, 2018) destinée à développer chez les élèves des compétences sociales corroborant l'idée que l'efficacité coopérative d'un groupe serait peu sensible aux variations interindividuelles, mais davantage influencée par la capacité de ses membres à coopérer, travailler en équipe (Johnson et al., 1994).
- La **quatrième condition**, enfin, concerne l'intervention de l'enseignant et son activité d'étayage lors de l'activité des élèves confrontés à un problème au sein d'un environnement social souhaité interactif. Par conséquent, il est attendu de l'enseignant qu'il supervise les moments d'apprentissages moteurs, mais aussi les phases d'échanges verbaux au sein des groupes par l'utilisation ciblée de procédures de guidage variées (Lafont, 2014) et plus ou moins affirmées.

Ces conditions coopératives devraient contribuer à l'émergence d'un contexte d'AC, favorisant un engagement de tous les élèves partagé et réciproque traduisant la capacité à vivre et apprendre des/et avec les différences entre élèves en éducation physique. Ces conditions s'ancrent parfaitement dans la volonté d'une école inclusive. Ainsi, par un regard à 360 degrés, nous avons pu voir comment ces propositions se sont révélées des moyens pour vivre, valoriser, apprendre des/et avec les différences entre élèves en éducation physique.

RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Hoboken: Prentice Hall.
- Baudrit A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier*. PUF.

- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Bruner, J. (1983) *Savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.
- Dehaene, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences*. Paristech review.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–152.
- Drouet, O. (2019). Quand l'engagement et la coopération favorisent l'autonomie en EPS au collège: la méthode Jigsaw. Dans J. Méard (Ed.), *Enseigner l'autonomie en EPS* (67–73).
- Drouet, O., et Lentillon-Kaestner, V. (2019). Le Jigsaw en Éducation Physique. *L'Éducation Physique en Mouvement*, 1, 14–17.
- Drouet, O., Millet, G., & Lentillon-Kaestner, V. (2020). Coopérer en éducation physique: Le Jigsaw, une méthode prometteuse ?. *eJRIEPS (eJournal de Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et en Sport)*, 46, 21–50.
- Dyson, B. & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. London: Routledge.
- Epinoux, N. & Lafont, L. (2018). Effets de la formation à l'apprentissage coopératif pour le développement des compétences sociales en EPS: l'exemple de l'acrosport au collège. *Carrefours de l'Éducation*, 45, 179–191.
- Epinoux, N., Boizumault, M., Pich, I. (2021). Comprendre et accompagner le développement professionnel des enseignant-e-s d'EPS par le questionnement de leurs discours sur les rôles. *Les Carrefours de l'Éducation*, 52, 149–170.
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissages en EPS*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Eys, Mark A., Lougheed, T., Bray, Steven R., & Carron, Albert V. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Kinesiology and Physical Education Faculty Publications*, 3.
- Falco, A., & Lafont, L. (2012). Situations complexes en EPS. *Revue EPS* 353, 36–39.
- Falco, A. (2013). Situation complexe en EPS: la nécessité d'accompagner la conception et les mises en œuvre d'un enseignement par compétences. *Revue Hyper, Enseigner l'EPS*, 261, 20–28.

- Gilly, M., Fraise, M., & Roux, J. P. (1988). *Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11–13 ans : Dynamiques interactives et socio-cognitives*.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Kardas, P., Lewek, P., & Matyjaszczyk, M. (2013). Determinants of patient adherence: A review of systematic reviews. *Frontiers in Pharmacology*, 4, 1–16.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149.
- Lafont, L. (2014). Approche pluridimensionnelle des acquisitions: le cas des habiletés motrices et de l'intervention en EPS. In Quidu, M. (Ed.), *Innovations théoriques en Staps et implications pratiques en EPS* 181–188. Paris: L'Harmattan.
- Lafont, L., Darnis, F., Rivière, C. & Legrain, P. (2016). How to structure group work? Conditions of efficacy and methodological considerations in physical education. *European Physical Education Review*, 23.
- Le Briquer, Y. (2017). *L'apprentissage par situation complexe en EPS au collège, rôle de la coopération et de la compétition en natation de vitesse chez des élèves de 5e*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée. Université de Bordeaux.
- Le Briquer, Y., Lafont, L., & Legrain, P. (2018). Apprendre à dénouer le complexe: la pensée de Freinet au cœur d'un dispositif coopératif en EPS. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 51–61.
- Mascret, N. (2009). Les interactions « joueur-coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles. *eJRIEPS*, 16, 55–72.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning. United States.
- Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In C. Le Cunff & M. A. Hugon (Eds.), *Interactions dans*

- le groupe et apprentissages* (pp. 31–42). Paris : Presses universitaires de Paris Ouest.
- Pich, I., Boizumault, M., Epinoux, N. (2019). « Construire l'autonomie des élèves à travers les rôles sociaux. Proposition d'un cadre de réflexion, support d'une didactisation et d'une dévolution des apprentissages pour l'enseignant ». L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS. *Dossier enseigner l'EPS* 5, 189–194. Paris : Édition AE-EPS.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). Programme d'EPS pour le collège. *Bulletin officiel spécial N°6 du 28 août 2008*. Paris.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2010). Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique. *Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010*. Paris.
- Saury, J. & Rossard, C. (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton: une étude de cas. *Revue des Sciences de L'Éducation*, 353, 195–216.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New-York: Longman.
- Slavin, R. E. (2010). L'apprentissage coopératif. In *Comment apprend-on?* Éditions OCDE.
- Van de kerkhove A., Couvert D., Duballet V. (2016). La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. In: *Les dossiers Enseigner l'EPS* 2, 107–111. Paris : Éditions AE-EPS.
- Van de kerkhove A. (2020). Groupe Coopér@ction: « Apprendre par et pour la coopération la coopération comme enjeu à l'École et en EPS ». *Revue Enseigner l'EPS*, 281, 35–41.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.

CHAPITRE 3 :

L'INTÉRÊT EN SITUATION D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE EN ÉDUCATION PHYSIQUE : CRÉER UN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE FLEXIBLE POUR RÉPONDRE AUX BESOINS ET AUX INTÉRÊTS DE TOUS

Cassandra Ouellet¹, Claudia Verret¹, Johanne Grenier¹ & Cédric Roure²

¹Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

*²Unité d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne (HEP Vaud), Suisse.
cedric.roure@hepl.ch*

Résumé: En éducation physique, les élèves ayant des besoins particuliers vivent des expériences positives lorsqu'ils se sentent inclus, compétents et sont activement engagés dans les apprentissages. Cependant, certains enseignants peuvent rencontrer des difficultés à répondre à l'hétérogénéité des besoins des élèves, ce qui peut influencer le vécu et la motivation, spécialement pour ceux ayant des besoins particuliers. Ce chapitre expose les résultats d'une recherche qualitative interprétative visant à comprendre l'intérêt en situation d'élèves du secondaire en éducation physique en contexte inclusif. Des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès d'élèves ayant des besoins particuliers (n = 4) et d'élèves ordinaires (n = 8). Les résultats amènent l'idée qu'il est possible de motiver tous les élèves en mobilisant un contexte d'apprentissage flexible, soutenu par des pratiques différenciées en coopération. Pour ce faire, il est suggéré d'utiliser le modèle d'apprentissage coopératif et de leur donner des choix dans les contenus et l'organisation des tâches en plus de leur permettre d'ajouter une touche

humoristique. Cela peut les amener à réussir les tâches sur les plans moteur et relationnel et ainsi, favoriser leur intérêt en situation. Les résultats sont originaux, puisque les points de vue des élèves ayant des besoins particuliers sont documentés par un devis qualitatif, ce qui est peu fait avec la théorie de l'intérêt en situation.

Mots clés : Éducation physique, Élèves ayant des besoins particuliers, Élèves ordinaires, Inclusion scolaire, Intérêt en situation

CONCEPT 360° ET BESOINS HÉTÉROGÈNES DES ÉLÈVES

Ce chapitre s'inscrit dans le niveau d'intervention du socle universel en milieu scolaire qui vise à répondre aux besoins hétérogènes des élèves en éducation physique. Dans cette perspective universelle, les besoins éducatifs renvoient aux différentes capacités, aux intérêts et préférences d'apprentissage de même qu'à la variété des sources de motivation des élèves (Leroux & Paré, 2016). La recherche au cœur de ce chapitre laisse la place à la voix d'élèves du secondaire autour de processus d'enseignement et d'apprentissage différenciés qui soutiennent leur motivation. Dans les écrits scientifiques, l'apprentissage coopératif fait bonne figure parmi l'ensemble des modèles d'enseignement qui soutiennent l'inclusion en éducation physique, notamment parce qu'il lève des barrières à l'accessibilité aux apprentissages, répond à l'intérêt des élèves et soutient les interrelations positives au cœur de l'éducation inclusive (Metzler & Colquitt, 2021).

LA MOTIVATION DES ÉLÈVES EN CONTEXTE INCLUSIF EN ÉDUCATION PHYSIQUE

L'éducation physique est reconnue comme une discipline ayant un potentiel inclusif pour tous (Tant et al., 2018) qui est soutenu par les compétences des enseignants à planifier des cours diversifiés et adaptés aux besoins des élèves (éducation physique Canada). Dans ces conditions de qualité, l'éducation physique peut être un levier possible pour lutter contre la stigmatisation, les stéréotypes liés au genre, à l'âge, à l'origine socioculturelle ou aux diverses situations de handicap (McLennan

& Thompson, 2015). Bien qu'elle participe au développement moteur, cognitif, social ou même affectif chez les élèves (Block, 2016), elle pourrait spécifiquement contribuer à développer un sentiment d'appartenance important dans la réussite du projet inclusif (Tant et al., 2018). En ce sens, cette discipline s'avère essentielle pour promouvoir le développement global et un mode de vie sain et actif chez ces élèves. Cependant, les enseignants d'éducation physique rapportent de nombreux obstacles et mettent encore en œuvre certaines pratiques qui posent un défi à l'inclusion, notamment parce qu'elles s'orientent autour d'un climat de performance et de compétition entre les élèves (Chevrier, 2021 ; Lari-vière, 2019). Ces éléments peuvent conduire à des répercussions sur la motivation des élèves (Causgrove Dunn & Zimmer, 2020).

La motivation des élèves ordinaires en éducation physique a été étudiée sous l'angle de différentes théories (e.g., autodétermination, théorie des buts d'accomplissement, intérêt en situation) (Causgrove Dunn & Zimmer, 2020 ; Jaakkola et al., 2015 ; Roure et Pasco, 2018). En général, selon ces travaux, le plaisir ressenti est un important vecteur de la motivation des élèves en éducation physique (Roure et Pasco, 2018). Le plaisir est ancré dans l'établissement d'un climat de classe qui valorise l'effort, l'apprentissage et le développement personnel des élèves (Jaakkola et al., 2015). Il est aussi tributaire de la réponse aux besoins d'autonomie et d'appartenance sociale (Cox et al., 2009 ; Curran & Standage, 2017). Ces orientations sont les prémisses des interventions en socle universel qui visent à augmenter le pouvoir d'agir de l'élève et l'accessibilité aux apprentissages. Cela est possible sur la base des choix et des décisions offerts aux élèves pour les guider dans les tâches d'apprentissage (Zamarripa et al., 2021) et le développement de relations positives (Garn et al., 2011).

En ce qui a trait spécifiquement à la motivation des élèves ayant des besoins particuliers (EBP), les travaux antérieurs exposent davantage leurs expériences vécues et permettent moins explicitement de statuer sur leurs sources de motivation en éducation physique (Causgrove Dunn & Zimmer, 2020). Ces travaux font le constat que les expériences éducatives des EBP en éducation physique sont mitigées (Causgrove Dunn & Zimmer, 2020 ; Wang, 2019), ce qui pourrait influencer leur motivation lors des cours (Causgrove Dunn & Zimmer, 2020). D'une part, les EBP vivent des expériences positives lorsqu'ils se sentent inclus par l'enseignant en éducation physique, qu'ils développent un sentiment d'appartenance au sein de leur groupe et qu'ils se sentent compétents

et reconnus par leurs pairs (Goodwin et Watkinson, 2000 ; Wang, 2019 ; Wilhelmsen et al., 2019). Ces élèves associent leurs expériences positives à des bénéfices sur les plans physique, social, cognitif et psychologique, ce qui soutient leur bien-être (Coates et Vickerman, 2008 ; Goodwin & Watkinson, 2000). Dans une recherche transversale, des chercheurs visent à saisir la complexité motivationnelle qui découle des expériences vécues des EBP à l'aide d'un questionnaire. Les résultats démontrent que pour soutenir les expériences motivantes des EBP, les enseignants doivent établir un climat d'autonomie et supporter les efforts et les apprentissages (Wilhelmsen et al., 2019). En écho, ces résultats avancent l'idée que les élèves ordinaires et EBP pourraient avoir des sources de motivation similaires (Curran & Standage, 2017 ; Jaakkola et al., 2015 ; Wilhelmsen et al., 2019). D'autre part, les relations sociales sont au cœur des expériences négatives des EBP dans cette discipline, notamment car ils vivent de l'isolement social, du rejet, de la négligence (Goodwin et Watkinson, 2000 ; Wang, 2019) ou peuvent être complètement exclus lors des cours (Wang, 2019). Certains EBP peuvent également subir de l'exclusion fonctionnelle qui consiste à jouer seulement un rôle périphérique lors des cours d'éducation physique (e.g., arbitre, marqueur de points). Cela les amène à être moins engagés sur le plan des apprentissages comparativement à leurs pairs (Tripp et al., 2007). Par ailleurs, la nature publique des apprentissages dans cette discipline rend la comparaison avec les pairs difficile pour ceux qui rencontrent des difficultés. Ainsi, des auteurs rapportent que les EBP ressentent du jugement négatif des pairs et parfois même de l'enseignant, ce qui contribue d'autant à la perception négative face à ce cours (Coates & Vickerman, 2008 ; Goodwin & Watkinson, 2000 ; Wang, 2019).

Plusieurs modèles d'enseignement ont été examinés en éducation physique sous l'angle de leurs visées éducatives (Metzler & Colquitt, 2021). Parmi ces modèles, celui de l'apprentissage coopératif (Dyson et Casey, 2016) est reconnu pour soutenir la motivation des élèves, leur engagement, leur plaisir, leur autonomie et leurs relations sociales (Drouet & Jourdan, 2020 ; Metzler & Colquitt, 2021). L'apprentissage coopératif est pertinent à mettre en œuvre dans des séquences d'apprentissage auprès de groupes d'élèves ayant des besoins hétérogènes, car il mobilise plusieurs principes en cohérence avec l'éducation inclusive (Metzler & Colquitt, 2021) : l'interdépendance positive entre des coéquipiers, la responsabilité individuelle de chaque membre, les interactions en face à face, l'utilisation des compétences interpersonnelles, et

la régulation fréquente du processus de travail (Drouet & Jourdan, 2020 ; Johnson et al., 1994). Une recherche collaborative soulève que ce modèle d'enseignement supporte une interaction positive entre les élèves particulièrement lors de la création de chorégraphies d'acrosport et de danses coopératives. Le but commun y est perçu comme suffisamment intéressant par les élèves dans ce contexte pour s'y engager avec des pairs, même s'ils ont moins d'affinités entre eux (Drouet & Jourdan, 2020).

En somme, à la lumière de l'importance des pratiques d'enseignement pour la réussite d'un projet inclusif, du besoin de documenter ce qui motive les EBP à s'engager et vivre des expériences positives en éducation physique et de l'éclairage positif des écrits scientifiques sur l'apprentissage coopératif, cette recherche vise à comprendre la motivation des élèves ordinaires et des EBP lors de séquences d'apprentissage en coopération en s'appuyant sur la théorie de l'intérêt en situation (Chen et al., 1999).

THÉORIE DE L'INTÉRÊT EN SITUATION

La théorie de l'intérêt en situation (Chen et al., 1999) se définit comme « l'effet attrayant des caractéristiques d'une activité sur les individus » (Chen et al., 2006, p. 3). Elle semble avoir un grand potentiel motivationnel, puisqu'elle permet aux enseignants de manipuler les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage à l'aide de cinq dimensions (Chen & Ennis, 2008) : 1) le défi qui réfère au degré de difficulté relatif aux compétences de chacun, 2) le plaisir instantané qui représente les caractéristiques amenant l'apprenant à vivre un sentiment instantané et positif de satisfaction, 3) la nouveauté qui concerne le décalage d'information entre les informations connues et inconnues, 4) la demande d'attention qui se définit comme la concentration cognitive et l'énergie mentale nécessaire lors de l'apprentissage d'une activité et 5) l'intention d'exploration qui désigne les aspects d'apprentissage qui poussent un apprenant à explorer et à découvrir (Chen et al., 1999). L'enseignant peut augmenter l'intérêt en situation de ses élèves en conceptualisant des séquences d'apprentissages basées sur ces cinq dimensions (Roure & Pasco, 2018).

Les chercheurs exposent que les dimensions du plaisir instantané et de l'intention d'exploration sont des sources motivationnelles majeures de la théorie (Roure & Pasco, 2018). Pour engager les élèves dans ces dimensions, il est recommandé de supporter leur autonomie en leur

offrant des choix pour qu'ils puissent prendre des décisions (Roure & Pasco, 2018). Cette théorie demeure cependant peu sollicitée en contexte d'inclusion scolaire et d'apprentissage coopératif. Les recherches sur l'intérêt en situation reposent aussi davantage sur un devis quantitatif, ce qui justifie l'emploi d'un devis qualitatif pour comprendre les points de vue des élèves. De ce fait, la question de recherche est la suivante : comment des élèves du secondaire perçoivent-ils des séquences d'apprentissage en coopération différenciées et fondées sur la théorie motivationnelle de l'intérêt en situation en éducation physique en contexte inclusif ?

MÉTHODOLOGIE

Un devis qualitatif interprétatif fondé sur une épistémologie constructiviste a été suivi dans la présente recherche. Il envisage l'existence de multiples réalités par la mise en lumière de différents points de vue des participants (Creswell & Plano-Clark, 2018). Le contexte de la recherche sera décrit en plus du déroulement, des participants et de la méthode d'analyse de données.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Trois groupes d'élèves du secondaire provenant de trois écoles distinctes situées dans l'un des Centres de service scolaires de la couronne nord de Montréal au Canada ont été recrutés dans la recherche. Les groupes ont expérimenté des séquences d'apprentissage différenciées planifiées par leurs enseignants qui ont suivi le modèle d'apprentissage coopératif. Le tableau 1 illustre l'adéquation des critères de l'apprentissage coopératif impliqués dans ces séquences. La tâche poursuivait la même intention d'apprentissage pour tous les groupes et consistait à concevoir et présenter une chorégraphie en équipe. Chaque groupe a vécu une séquence d'apprentissage en danse, en nage synchronisée ou en cirque conçue selon les principes de l'apprentissage coopératif. Pour mener la recherche, un certificat d'éthique de la faculté des sciences de l'Université du Québec à Montréal a été obtenu.

Tableau 1. Critères de l'apprentissage coopératif appliqués dans les séquences d'apprentissage.

Critères de l'apprentissage coopératif	Danse	Cirque	Nage synchronisée
Interdépendance positive	Élaborer une chorégraphie collective et en faire la prestation devant ses pairs. Chaque membre de l'équipe doit participer à la réalisation et à la prestation.		
Responsabilité individuelle	Critère moins appliqué : certains élèves jouent les rôles de leaders et de chorégraphes à la suite d'une élection et les autres coéquipiers suivent leurs instructions.	Jouer un rôle parmi ceux pré-déterminés (e.g., jongleur, clown, acrobate, animateur..)	Effectuer un porté dans la partie profonde de la piscine qui implique tous les coéquipiers. Les rôles de base et de voltige doivent être accomplis.
Interactions en face à face	Critère moins appliqué: Les équipes sont nombreuses (environ 15 personnes)	Critère moins appliqué: Les équipes sont nombreuses (6 à 8 personnes).	Les équipes moins nombreuses de 5-6 personnes facilitent les interactions entre les élèves.
Utilisation des compétences interpersonnelles	Les élèves doivent être à l'écoute de leurs coéquipiers et trouver des consensus pour créer une chorégraphie qui correspond aux capacités de tous.		
Régulation fréquente du processus de travail	Des conflits surviennent entre les élèves. Ils doivent communiquer adéquatement pour faire entendre leurs points de vue. L'enseignant est moins présent pour soutenir cette régulation, car la chorégraphie se crée à l'extérieur des cours.	L'enseignante est présente au besoin pour soutenir cette régulation.	Les élèves ont la possibilité de prendre des pauses dans leur processus de création, ce qui leur permet de décompresser, lors d'obstacles (e.g., apprentissages de techniques difficiles). L'enseignant est présent au besoin pour soutenir cette régulation.

DÉROULEMENT

Les élèves ont vécu les séquences d'apprentissage lors de l'année scolaire 2017–2018, dans le cadre des activités régulières prévues au programme. À la suite de la réalisation des unités d'enseignement en coopération, des entrevues semi-dirigées en groupes ont été effectuées auprès des élèves volontaires à la recherche afin d'obtenir leurs points de vue sur les dimensions de l'intérêt en situation (défi, plaisir instantané, nouveauté, demande d'attention et intention d'exploration). Pour ces groupes de discussion, les chercheurs ont sélectionné au hasard des élèves qui parlaient la langue française et qui avaient donné un consentement écrit et reçu l'approbation de leurs parents. Chaque groupe était composé de quatre élèves. Les entrevues ont duré de 30 à 40 minutes et se sont déroulées lors d'une période de pause à l'école.

PARTICIPANTS

Douze élèves (dont sept filles) de 16 à 17 ans ont participé aux entrevues. Ils étaient répartis dans les trois groupes. Selon leurs enseignants d'éducation physique, quatre de ces 12 élèves présentaient des besoins particuliers. Trois élèves manifestaient des difficultés dans le domaine affectif liées à l'anxiété. Un élève manifestait des difficultés dans le domaine cognitif liées au trouble déficitaire de l'attention. Afin d'assurer la confidentialité, des prénoms fictifs ont été attribués à chaque participant. Les élèves présentant des difficultés liées à l'anxiété se sont fait attribuer des prénoms commençant par la lettre « A » (Alice, Annabelle et Amélie). Celui qui présentait des difficultés cognitives s'est fait attribuer un prénom commençant par la lettre « C » (Charles). Les élèves ordinaires ont eu un prénom commençant par la lettre « O » (Olivia, Odile, Oracio, Oscar, Odette, Octave, Océane, Omer).

MÉTHODE D'ANALYSE DE DONNÉES

Une transcription des propos des élèves a été effectuée grâce au logiciel Word. Les analyses ont été conduites selon la méthode d'analyse de contenu de l'Écuyer (1990). Une codification du contenu des entrevues a été faite à l'aide du logiciel NVivo 12 et y a regroupé 927 énoncés divisés dans les dimensions de l'intérêt en situation. Pour assurer la fiabilité de la codification, une définition consensuelle de chacune des catégories

dans lesquelles classer les différents propos a été établie par l'équipe de recherche. Afin d'assurer la fidélité, une contre-codification interjuge sur 20 % du corpus a été effectuée par une personne externe familière à l'analyse de contenu et en recherche qualitative. Un taux d'accord de 95 % a été obtenu, ce qui se situe au-dessus du seuil de 85 % recommandé (Miles et al., 2014).

RÉSULTATS

La dimension du défi a été la plus abordée par les élèves (436 énoncés), suivi du plaisir instantané (380 énoncés). Il y a eu 102 énoncés classés dans la nouveauté. Des chevauchements entre le défi et le plaisir sont un résultat original. Il n'a pas été possible d'isoler des énoncés concernant uniquement la demande d'attention et l'intention d'exploration. De ce fait, les deux dimensions du défi et du plaisir instantané seront abordées dans cette section. Le Tableau 2 résume les faits saillants des points de vue des élèves. En général, les résultats dévoilent que le défi est lié aux exigences relationnelles et aux tâches proposées. Le plaisir instantané a été ressenti dû au support relationnel et affectif et au climat positif instauré. Les résultats exposent aussi que les élèves ordinaires ont globalement un intérêt en situation similaire à celui des EBP. Néanmoins, ces derniers évoquent deux résultats distincts. Ils apprécient l'opportunité des rôles diversifiés pour tous les niveaux et l'ajout d'une touche humoristique à leur chorégraphie, ce qui leur permet de s'impliquer davantage en étant à l'aise. Selon les témoignages, ces conditions soutiennent leur réussite des défis et répondent à leurs besoins moteurs et affectifs.

PREMIER DÉFI : LES EXIGENCES RELATIONNELLES

Les propos des élèves se rapportant à la dimension du défi se sont spécifiquement orientés autour de deux éléments en lien avec les exigences relationnelles entre les élèves : connaître les autres élèves et choisir son rôle.

D'abord, comme l'évoque Océane, il était aidant de bien connaître ses coéquipiers pour réussir les défis. Un élève mentionne que le fait d'avoir une équipe dont les membres ont des capacités équilibrées s'est révélé être utile pour réussir les tâches : « Si on avait fait une équipe de toutes les têtes fortes et avec tous les gars et les filles qui sont bons dans

Tableau 2. Points de vue des élèves selon les dimensions du défi et du plaisir instantané.

Dimensions de l'intérêt en situation	Ce qui a soutenu l'intérêt en situation des élèves	Points de vue des EBP	Éléments de concordances entre les élèves ordinaires et les EBP
Défi (<i>n</i> = 436 énoncés)	Défis liés aux exigences relationnelles	Avoir des rôles pour les élèves moins habiles	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître ses coéquipiers • Avoir une équipe équilibrée • Avoir un rôle • S'entendre avec ses coéquipiers • Coopérer dans une équipe nombreuse
	Défis liés à l'engagement dans les tâches d'apprentissage	Ajouter une touche humoristique aide les élèves moins confiants et timides	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer son temps • Permettre d'ajouter une touche humoristique • Apprendre de nouvelles techniques • Se sentir à court de ressources • Se synchroniser avec ses coéquipiers
Plaisir instantané (<i>n</i> = 380 énoncés)	Plaisir ressenti lors d'un support relationnel et affectif	<i>Leurs points de vue sont semblables aux élèves ordinaires</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aimer travailler en équipe • Ressentir de la fierté
	Plaisir ressenti dû à l'instauration d'un climat positif orienté vers le plaisir et l'apprentissage	<i>Leurs points de vue sont semblables aux élèves ordinaires</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aimer vivre les séquences d'apprentissage • Aimer que le climat soit axé sur le plaisir et l'apprentissage • S'amuser avec le matériel à disposition

les sports en éducation physique, qui se donnent à fond, on aurait perdu à 110 % » (Oscar). Des élèves ordinaires soulignent qu'avoir un bon esprit d'équipe les a aidé à réaliser les tâches.

Ensuite, les élèves ont apprécié pouvoir choisir leur rôle en cirque. Selon eux, cela a permis de répondre aux besoins diversifiés et de réaliser des défis optimaux en fonction de leurs capacités pour contribuer à leur équipe. Par exemple, les EBP ont aimé l'idée de prévoir des rôles pour les élèves moins habiles, dont les rôles de clown.

Moi j'ai bien aimé qu'il pouvait y avoir des clowns. Si tu n'as pas de talents pour jongler, tu peux faire autre chose pour faire rire, un peu comme dans un cirque. Notre enseignante elle nous donnait d'autres alternatives (Amélie).

Le rôle d'animateur était aussi prévu pour inclure les élèves blessés. Ces élèves pouvaient participer à la mise en scène de la chorégraphie. Charles affirme que ce rôle a « laissé la place à ceux qui sont moins sportifs à vraiment laisser leur côté artistique si on veut... Leur côté art dramatique ».

Toujours dans l'idée des rôles, ceux de leader et de chorégraphe devaient être joués par des élèves dans chaque équipe en danse. Ces rôles ont été jugés difficiles par les élèves ordinaires, car les équipes étaient nombreuses (environ 15 élèves). Ils mentionnent qu'ils ont eu de la difficulté à trouver des consensus, à être à l'écoute de tous et à se faire respecter par leurs coéquipiers. Cela a été un défi particulièrement difficile à relever en danse, par ces élèves interviewés, car, ils y ont vécu des conflits. Les conflits sont survenus lorsque les élèves d'une même équipe étaient des amis. Selon les témoignages, certains des coéquipiers étaient à l'aise pour s'exprimer en cas de désaccord dans ces situations, mais les échanges n'étaient pas toujours respectueux.

DEUXIÈME DÉFI : L'ENGAGEMENT DANS LES TÂCHES D'APPRENTISSAGE

La charge de travail et les contraintes des tâches en coopération ont été associées aux défis. Quatre éléments sont évoqués, soit la gestion du temps et la grande charge de travail, l'apprentissage de nouvelles techniques, les choix offerts et le recours à l'humour.

D'abord, la gestion du temps et la grande charge de travail ont été perçues comme exigeantes pour réaliser la tâche en coopération en danse. Selon Annabelle : « Il fallait y donner tout notre temps. On n'a vraiment pas gaspillé notre temps pour fabriquer notre chorégraphie. Le seul temps qu'on n'a rien fait, c'est pour aller se changer ».

Les élèves ont mis en lumière le défi de répondre aux contraintes didactiques des tâches coopératives. Par exemple, en nage synchronisée, les élèves devaient effectuer la chorégraphie dans la partie profonde de la piscine, exécuter un porté, nager sur place et se synchroniser avec les pairs. Ainsi, selon les propos des élèves, c'est l'apprentissage des nouvelles techniques qui a été considéré comme l'un des éléments les plus difficiles à accomplir. Les élèves ont rapporté avoir développé des stratégies de synchronisation en simplifiant les éléments techniques des mouvements choisis. Par exemple, Alice mentionne qu'ils ont réussi à être synchronisés en faisant « des petits mouvements simples qu'on était capable de faire ensemble ».

Les élèves confient s'être parfois sentis à court de ressources pour faire face à ce défi didactique. Certains auraient souhaité avoir des suggestions d'une personne spécialiste ou des modèles pour faciliter leur apprentissage en nage synchronisée. Néanmoins, pour l'ensemble des élèves, ils ont apprécié les opportunités offertes de faire différents choix, ce qui leur a amené à réaliser des défis optimaux selon leurs capacités.

Normalement, moi je n'aime pas ça faire une routine. Mais [le cirque], c'était quand même assez agréable. On a pu travailler en équipe. On a fait nos propres équipes. Ce n'était pas forcé. L'activité en tant que telle était forcée, mais le choix avec qui tu étais et le choix de ce qu'on faisait, si on veut, l'ordre, il n'y avait pas vraiment de limite à ce qu'on pouvait faire. Alors ça, j'ai trouvé ça beaucoup plus agréable (Charles).

La possibilité d'ajouter une touche humoristique aux chorégraphies a tout autant soutenu la réussite des élèves. Ils pouvaient porter des costumes, créer des parties de leur chorégraphie de manières plus théâtrales ou ajouter des blagues, ce qui a favorisé leur engagement selon les témoignages.

Un des gars dans notre équipe avait décidé d'acheter un maillot de bain une pièce léopard. Puis nous [les filles] on avait comme des bandes léopards. Mais c'était notre élément drôle, parce que notre chanson c'était « Eye of the tiger », alors ça marchait, tu sais [rire]. C'était comique et on a apprécié ça (Odette).

L'utilisation de l'humour semble avoir été gagnante pour certains EBP moins confiants et plus timides. Selon Alice en nage synchronisée, l'humour par la mise en scène, la musique et les costumes dans la chorégraphie de son équipe lui a permis de s'impliquer davantage dans son équipe, car elle était à l'aise.

PREMIÈRE SOURCE DE PLAISIR INSTANTANÉ : LE SUPPORT SOCIAL ET AFFECTIF

Les chorégraphes en danse ont été fiers de leurs coéquipiers qui n'avaient pas tous un bagage en sports artistiques. Les élèves en danse et en nage synchronisée ont mentionné avoir aimé travailler en équipe et ressenti de la fierté à accomplir le défi collectif que représentait leur chorégraphie. En lien avec l'appréciation du travail coopératif, des élèves ordinaires en danse ont apprécié le contexte dans lequel ils ont présenté leur chorégraphie, qui était un grand spectacle devant les autres équipes. Selon eux, la bonne ambiance était de la partie, ce qui a été apprécié, car ils se sont fait encourager et applaudir par leurs pairs. Comme le mentionne Annabelle : « Démontrer ce que tu as fait devant toute la classe c'est vraiment le fun ». Selon Oscar : « Il y a eu une fierté d'équipe. Tu es là, tout le monde est assis, puis ils te regardent, puis là tu danses. Et là, à la fin tu les regardes, puis là leur réaction. C'était vraiment le fun. Puis là, on se pratiquait et on se trouvait « hot ». On avait une fierté ».

DEUXIÈME SOURCE DE PLAISIR INSTANTANÉ : LE CLIMAT POSITIF ORIENTÉ SUR LE PLAISIR ET L'APPRENTISSAGE

Les témoignages révèlent que dans l'ensemble, les élèves ont ressenti du plaisir lors des séquences d'apprentissage. Des élèves ordinaires ont apprécié le climat positif qui était maintenu parce que le plaisir était un objectif au cœur des séquences d'apprentissage. Selon deux élèves : « ... tu sais, le but de la danse ce n'est pas de nous pratiquer à faire un tel mouvement » (Oscar), « C'est avoir du fun » (Oracio).

D'autres comme Alice, ont noté que ce climat positif orienté sur l'effort et la participation a réduit le stress lié à l'évaluation : « Le but je pense que pour lui [l'enseignant] c'était qu'on s'amuse. Puis je pense que nous, on s'est vraiment amusé. Puis, on avait juste du fun même si c'était l'évaluation, il n'y avait pas de stress. C'était comme si c'était un cours de préparation ». Les élèves ont mentionné avoir eu un large

éventail de matériel à leur disposition pour créer leur chorégraphie, ce qui a aussi suscité leur plaisir : « On avait de la musique, on avait tout pour nous satisfaire. On avait plein de matériel [à la piscine]. On s’amusait. À un moment donné, j’avais mis une salopette pour que je flotte [rire] » (Odette).

DISCUSSION

Cette recherche visait à comprendre la motivation d’élèves ordinaires et d’EBP selon l’ancrage de la théorie de l’intérêt en situation. Le devis qualitatif interprétatif a permis de laisser la place aux points de vue des élèves quant à leur intérêt en situation, ce qui approfondit la portée de ce cadre théorique. Le premier constat est que l’intérêt en situation des élèves ordinaires et des EBP repose sur la réussite des défis et le plaisir d’être avec les autres élèves. Ce résultat corrobore les intentions pédagogiques des enseignants participants à cette recherche, puisqu’ils ont élaboré des séquences d’apprentissage en coopération dans la visée de soutenir leurs besoins. Comme l’exposent Verret et ses collègues (2023), les intentions d’action qui orientent la mise en place de pratiques différenciées « reposent sur la volonté d’engager efficacement tous les élèves, de les faire participer et de susciter leur intérêt » (p.10). En cohérence aux pratiques soutenant l’inclusion (Caron, 2003 ; Metzler & Colquitt, 2021), les enseignants ont donné plusieurs choix aux élèves (e.g., choix des coéquipiers et des actions), ce qui peut permettre de répondre aux besoins et aux intérêts ainsi que soutenir la réussite et le plaisir (Garrett & Wrench, 2018). Une recherche soutient que les choix offerts à des élèves à risque augmentent leur motivation et leur engagement, car ils peuvent prendre des décisions et avoir un plus grand contrôle (Garrett & Wrench, 2018). Donner des choix à tous les élèves est recommandé pour soutenir le besoin d’autonomie (Curran & Standage, 2017 ; Wilhelmssen et al., 2019 ; Zamarripa et al., 2021) et pour augmenter l’intérêt en situation (Shen, 2017). De plus, la possibilité d’ajouter une touche humoristique a aidé spécifiquement les EBP à accomplir les défis, et ce, surtout pour ceux plus timides et moins confiants. Shahid et Ghazal (2019) démontrent dans leur recherche une relation positive chez les élèves entre le recours à l’humour, la motivation, une anxiété réduite et un meilleur engagement lors des cours.

La dimension du défi fut d'ailleurs la plus relevée chez les élèves ordinaires et les EBP. Les élèves amènent l'idée que des séquences d'apprentissage qui ont suivi le modèle d'apprentissage coopératif ont favorisé leur intérêt en situation. Malgré les difficultés soulevées par les élèves (e.g., rôles de leader et de chorégraphe, équipe nombreuse, synchronisation, apprentissages de nouvelles techniques...), ils ont mentionné vivre un sentiment positif de fierté à la suite de la présentation de la chorégraphie devant leurs pairs, ce qui amène à croire qu'ils ont réussi le défi collectif. Ce résultat est original, puisque le modèle structurel de l'intérêt en situation démontre une relation négative entre le défi et le plaisir instantané (Roure & Pasco., 2018). Une hypothèse évoquée par Roure et Pasco (2018) est que les élèves doivent trouver un défi optimal à leurs capacités lors des tâches d'apprentissage afin de ressentir plus de plaisir. La présente recherche apporte des précisions et des nuances originales à ce résultat par le fait d'offrir un contexte d'apprentissage différencié en coopération qui permettrait aux élèves de trouver des défis dans leur zone proximale de développement (Vygotsky, 1978). De plus, la recherche d'Estevan et al. (2021) expose que des élèves ayant un sentiment de compétence élevé sur leurs habiletés motrices auraient une plus grande motivation à participer aux cours d'éducation physique. Se sentir compétent et en mesure de réussir est aussi un élément qui influence les expériences positives des EBP (Goodwin & Watkinson, 2000 ; Wang, 2019).

Par ailleurs, en plus d'être réputé comme une pratique différenciée inclusive (André & Deneuve, 2011 ; Metzler & Colquitt, 2021), le modèle d'apprentissage coopératif peut susciter le plaisir (Garrett & Wrench, 2018) et augmenter les interactions sociales entre les élèves (André & Deneuve, 2011). Dans cette recherche, ce modèle a pris la forme d'une chorégraphie collective. Les propos des élèves ont reflété qu'il était plaisant d'effectuer les tâches en équipe et de jouer un rôle précis. Cela converge avec les travaux qui soulignent que l'apprentissage coopératif soutient les relations entre les élèves (Metzler & Colquitt, 2021). Également, l'un des critères du modèle d'apprentissage coopératif, soit l'interdépendance entre les coéquipiers, semble avoir été perçu par les élèves. Ils ont relevé l'importance d'entretenir un bon esprit d'équipe pour accomplir les tâches. Un bon esprit d'équipe est souligné dans d'autres recherches basées sur ce modèle, puisqu'il amène les élèves à s'encourager pour favoriser leur réussite (Dyson et al., 2010). Spécifiquement en ce qui concerne les EBP, l'idée d'offrir des rôles spécifiques pour les

élèves moins habiles ou blessés (e.g., clown et animateur) a permis aux EBP de relever les défis et de réaliser la même intention d'apprentissage que leurs pairs ordinaires. Ce résultat peut être expliqué par le fait que jouer un rôle au sein de son équipe peut favoriser l'interdépendance positive entre des coéquipiers et la responsabilité individuelle (Metzler & Colquitt, 2021). Avoir une diversité de rôles proposés pour répondre aux besoins de tous peut ainsi favoriser leur appréciation des tâches. Les enseignants d'éducation physique pourraient donc utiliser cette pratique pédagogique. Les élèves ordinaires et les EBP ont aussi perçu un autre principe de ce modèle. Il s'agit de l'hétérogénéité des équipes afin d'équilibrer les forces de tous les coéquipiers. Cette hétérogénéité peut amener les élèves à davantage se soutenir pour réaliser les objectifs des tâches (Dyson et al., 2010). De ce fait, la recherche soutient l'idée qu'en plus d'amener les élèves à réussir sur le plan moteur, il faut les amener à réussir sur le plan relationnel pour favoriser leur intérêt en situation, ce qui peut être fait par la mise en place du modèle d'apprentissage coopératif.

Un deuxième constat est que les sources d'intérêt en situation sont semblables entre les élèves ordinaires et les EBP. Cela est original, puisque peu de recherches ont fait émerger la voix des EBP en contexte inclusif en ce qui a trait à l'intérêt en situation. Les résultats de Wilhelmsen et ses collègues (2019) appuient l'idée qu'il est possible de motiver les EBP en éducation physique de manière semblable aux élèves ordinaires par des cours qui supportent l'autonomie, l'effort et l'apprentissage. De même des chercheurs suggèrent de donner des opportunités de collaboration entre tous les élèves (Garn et al., 2011) et des choix pour que les tâches d'apprentissage répondent adéquatement aux besoins et aux intérêts de tous (Curran & Standage, 2017 ; Zamarripa et al., 2021). Les résultats de ces études concordent avec ceux de la présente recherche, puisque des choix dans les contenus et l'organisation offerts dans les tâches ont supporté l'intérêt en situation de tous les élèves tout comme le climat orienté sur le plaisir et l'apprentissage ainsi que l'application du modèle d'apprentissage coopératif.

CONCLUSION

En conclusion, cette recherche est originale par l'emploi de son devis qualitatif interprétatif ancré dans la théorie de l'intérêt en situation.

Elle a relevé que la motivation des élèves ordinaires et des EBP est comparable. La recherche soutient l'idée que les pratiques différenciées en coopération permettent de soutenir l'intérêt en situation, notamment en suscitant le plaisir et en permettant aux élèves de vivre des réussites d'apprentissage et relationnels. Au regard des pratiques en socle universel, la flexibilité permise par la mise en place de pratiques différenciées en coopération amène les élèves à s'engager et à réussir les tâches d'apprentissage en éducation physique. L'encadré ci-dessous illustre des perspectives de pratiques différenciées prometteuses issues de la recherche permettant de soutenir l'intérêt en situation de tous les élèves en éducation physique.

APPORTS DU CHAPITRE AU REGARD DU CONCEPT 360° ET PERSPECTIVES PRATIQUES

- Mettre en œuvre le modèle d'apprentissage coopératif
- Encourager l'établissement de relations positives entre les élèves
- Offrir une variété de choix dans les tâches d'apprentissage sur les contenus et l'organisation du cours (e.g., coéquipiers, actions, rôles) en cohérence avec l'intention d'apprentissage
- Permettre aux élèves d'ajouter une touche humoristique dans des tâches d'apprentissage qui visent une création (e.g., avoir des costumes)
- Soutenir un climat positif par la valorisation de la participation et de l'effort des élèves

BIBLIOGRAPHIE

- André, A. et Deneuve, P. (2011). Types de dispositifs coopératifs en Éducation Physique et Sportive et acceptation des élèves issus de l'éducation spécialisée. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 5, 46–57.
- Block, M. E. (2016). *A teacher's guide to adapted physical education* (4^e éd.). Brookes.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Les éditions de la Chenelière.

- Causgrove Dunn, J. et Zimmer, C. (2020). Self-determination theory. In J. A. Haegele, S. R. Hodge et S. R. Shapiro (dir.), *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (1^{re} éd., pp. 296–312). Routledge.
- Chen, A., Darst, P. W. et Pangrazi, R. P. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(3), 157–180.
- Chen, A. et Ennis, C. D. (2008). Motivation and achievement in physical education. In K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook on Motivation at School* (pp. 553–574). Routledge.
- Chen, A., Ennis, C. D., Martin, R. et Sun, H. (2006). Situational interest: A curriculum component enhancing learning in physical education. In S. A. Hogan (dir.), *New development in learning research* (pp. 235–261). Nova Science Publishers.
- Chevrier, J. (2021). *Objets de savoir enseignés et styles d'enseignement déployés par des enseignants d'éducation physique et à la santé du secondaire lors de cours de sports collectifs* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18354>
- Coates, J. et Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education – a review. *Support for Learning*, 23(4), 168–175.
- Cox, A., Duncheon, N. et McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 765–773.
- Creswell, J. W. et Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3^e éd.). SAGE.
- Curran, T. et Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262–276.
- Drouet, O. et Jourdan, S. (2020). Être interdépendant en éducation physique : des approches coopératives. In V. Lentillon-Kaestner (dir.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 59–78). EME éditions.
- Dyson, B. et Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in physical education and physical activity: a practical introduction*. Routledge.
- Dyson, B. P., Rhodes Linehan, N. et Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113–130.

- Estevan, I., Bardid, F., Utesch, T., Menescardi, C., Barnett, L. M. et Castillo, I. (2021). Examining early adolescents' motivation for physical education: associations with actual and perceived motor competence. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 359–374.
- Garn, A. C., Ware, D. R. et Solmon, M. A. (2011). Student engagement in high school physical education: Do social motivation orientations matter? *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 84–98.
- Garrett, R. et Wrench, A. (2018). Redesigning pedagogy for boys and dance in physical education. *European Physical Education Review*, 24(1), 97–113.
- Goodwin, D. L. et Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144–160.
- Jaakkola, T., Wang, C. K. J., Soini, M. et Liukkonen, J. (2015). Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(3), 477–483.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Larivière, D. (2019). *Caractérisation du climat motivationnel en contexte d'éducation physique et à la santé au secondaire: observations à partir du cadre TARGET* (mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke).
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves: des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- McLennan, N. et Thompson, J. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. UNESCO Publishing.
- Metzler, M. et Colquitt, G. T. (2021). *Instructional models for physical education* (4^e éd.). Routledge.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (3^e éd.). SAGE Publications, Inc.
- Roure, C. et Pasco, D. (2018). Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European Physical Education Review*, 24(1), 3–20.

- Shahid, I. et Ghazal, S. (2019). Humor as a tool to teaching effectiveness. *Journal of Behavioural Sciences*, 29(1), 25–37.
- Shen, B. (2017). Individual and situational interest. In C. D. Ennis (dir.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 607–630). Routledge.
- Tant, M., Watelain, E. et André, A. (2018). Détermination de perceptions différenciées d’enseignants d’éducation physique et sportive envers l’inclusion des élèves en situation de handicap. *La Nouvelle Revue - Éducation et Société Inclusives*, 1(81), 45–63.
- Tripp, A., Rizzo, T. L. et Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32–48.
- Verret, C., Bergeron, G., Massé, L., Grenier, J., Roure, C. et Langlois-Pelletier, N. (2023). Intentions et pratiques de différenciation pédagogique développées dans une communauté d’apprentissage professionnelle en éducation physique. *Revue PhénEPS/PHEnex Journal*, 13(2), 1–20.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, L. (2019). Perspectives of students with special needs on inclusion in general physical education: A social-relational model of disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 242–263.
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M. et Seippel, O. N. (2019). Motivational pathways to social and pedagogical inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 19–41.
- Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R. et Otero-Saborido, F. (2021). Basic psychological needs, motivation, engagement, and disaffection in Mexican students during physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 1–10.

CHAPITRE 4 :

PROFILS MOTIVATIONNELS D'ÉLÈVES EN NATATION : ANALYSE DES RELATIONS ENTRE L'INTÉRÊT INDIVIDUEL, L'INTÉRÊT EN SITUATION, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET LA COMPÉTENCE PERÇUE

Cédric Roure & Vanessa Lentillon-Kaestner

*Unité d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive
(UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud,
Lausanne (HEP Vaud), Suisse. cedric.roure@hepl.ch*

Résumé: Selon la théorie de l'intérêt, les élèves s'engagent dans des comportements intrinsèquement motivés parce qu'ils perçoivent un lien entre les contenus proposés et leurs préférences personnelles (intérêt individuel), ou alors parce qu'ils sont attirés par des situations stimulantes proposées par les enseignants (intérêt en situation). L'objectif de cette recherche était d'examiner les relations entre l'intérêt individuel, les buts d'accomplissement, la compétence perçue et l'intérêt en situation des élèves, en utilisant une analyse par clusters dans l'activité natation. Les résultats, recueillis auprès de 382 élèves du secondaire, ont permis d'identifier quatre profils d'élèves représentant un continuum d'un « intérêt individuel très faible et un déclenchement d'un intérêt en situation » jusqu'à un « intérêt individuel bien développé et un intérêt en situation actualisé ». Ce continuum, aligné sur le développement d'un intérêt pour la natation en éducation physique, reflète la diversité des élèves au plan de leur motivation pour cette activité. Pour chaque profil identifié, des pistes pédagogiques seront proposées afin de susciter le développement de la motivation des élèves.

Mots-clés : Éducation physique, Intérêt en situation, Intérêt individuel, Motivation, Natation

CONCEPT 360° ET PROFILS MOTIVATIONNELS DES ÉLÈVES

Les profils motivationnels permettent de caractériser et comprendre la diversité des élèves au sein des leçons d'éducation physique. Ils permettent de rendre concrètes les différences entre les élèves et de développer des pistes d'action adaptées aux besoins spécifiques de chacun. Ainsi, dans le cadre d'une école à visée inclusive, la connaissance des différents profils motivationnels des élèves permet à l'enseignant de prendre en compte leurs besoins fondamentaux. Se situant au niveau du socle universel du concept 360, notre approche des profils motivationnels d'élèves vise à permettre l'établissement d'une différenciation didactique et pédagogique, afin de trouver les réponses appropriées aux attentes et besoins des élèves.

COMPRENDRE LA MOTIVATION DES ÉLÈVES À TRAVERS LEURS INTÉRÊTS

Lorsque des élèves pratiquent une leçon de natation en éducation physique, des différences peuvent être observées sur le plan de leur plaisir ressenti, de leur concentration et de leur intensité d'activité physique qui caractérisent leur engagement. De telles différences pourraient refléter la variation des intérêts des élèves pour la leçon proposée. L'intérêt est conceptualisé comme une variable motivationnelle, dépendante d'un contenu ou d'un objet, qui nous indique pourquoi un élève est motivé pour s'engager et apprendre un savoir déterminé (Renninger & Hidi, 2016). Selon la théorie de l'intérêt, les élèves s'engagent dans des comportements intrinsèquement motivés (Harackiewicz & Knogler, 2017) parce qu'ils perçoivent un lien entre les contenus proposés et leurs préférences personnelles (intérêt individuel), ou alors parce qu'ils sont attirés par des situations stimulantes proposées par les enseignants (intérêt en situation). L'intérêt individuel correspond aux préférences relativement stables d'un élève vis-à-vis d'un objet particulier. Un élève peut par exemple avoir un intérêt individuel élevé pour la natation, fruit de

ses expériences antérieures et de ses compétences développées dans cette activité. L'intérêt en situation (IS) renvoie à la réaction affective immédiate et à la focalisation de l'attention d'un élève, suscitée par l'interaction avec un contenu ou un objet (Renninger & Hidi, 2016). Cet IS est généralement de courte durée même s'il peut se maintenir dans le temps en fonction des stimuli présents dans le contexte.

COMMENT SE DÉVELOPPE L'INTÉRÊT DES ÉLÈVES ?

En tant que prédisposition à se réengager dans le temps avec un contenu ou un objet, les chercheurs ont démontré que l'intérêt des élèves pouvait se développer et que le contexte éducatif pouvait soutenir ce développement (Hidi & Renninger, 2006). Concrètement, le déclenchement d'un IS dans une situation déterminée peut, sous certaines conditions, se maintenir dans le temps et ainsi conduire à l'émergence d'un intérêt individuel chez les élèves. À ce propos, Hidi et Renninger (2006) ont modélisé le développement de l'intérêt des élèves selon quatre phases consécutives. La première phase, appelée « déclenchement d'un IS », renvoie à l'état psychologique d'un élève suscité par la perception de stimuli dans son environnement lorsqu'il interagit avec un objet ou un contenu. Dans cette première phase, l'intérêt individuel des élèves est très faible et déclencher un IS est nécessaire pour démarrer le développement de leur intérêt. À partir du moment où cet état psychologique perdure dans le temps, c'est-à-dire que l'élève persiste dans son interaction avec l'objet, l'élève passe à une seconde phase nommée « maintien d'un IS ». Durant cette phase, les élèves commencent à percevoir le sens des contenus proposés dans les leçons d'éducation physique. Si l'élève est amené à se réengager à plusieurs reprises avec cet objet d'intérêt et que l'environnement supporte son engagement, alors il est possible que le maintien d'un IS conduise à « l'émergence d'un intérêt individuel », troisième phase du modèle. Alors que les deux premières phases reposent prioritairement sur une aide externe (e.g., les interactions avec l'enseignant et les autres élèves), cette troisième phase est marquée par une initiation de l'engagement des élèves à partir de leurs valeurs et connaissances personnelles. Enfin, dans certains cas, l'intérêt individuel comme un trait stable de la personnalité peut perdurer et se développer, ce qui conduit à la quatrième phase correspondant à un « intérêt individuel bien développé ».

Malgré sa large acceptation dans la communauté scientifique, le modèle de développement de l'intérêt n'a encore jamais été testé en éducation physique. Étudier le développement de l'intérêt des élèves grâce à une analyse par clusters s'avère intéressant puisque cette méthode peut permettre l'identification de profils motivationnels d'élèves, renvoyant potentiellement aux quatre phases décrites précédemment. De plus, l'analyse par clusters autorise l'étude des relations entre les deux types d'intérêt (individuel et en situation) et d'autres construits motivationnels comme la théorie des buts d'accomplissement ou la compétence perçue.

LES RELATIONS ENTRE LES INTÉRÊTS DES ÉLÈVES, LEURS BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET LEURS COMPÉTENCES PERÇUES

Selon la théorie des buts d'accomplissement, les élèves peuvent poursuivre deux buts lorsqu'ils s'engagent dans une leçon d'éducation physique : un but de maîtrise ou un but de performance (Nicholls, 1984). Lorsqu'ils poursuivent un but de maîtrise, les élèves cherchent à développer leurs compétences et connaissances alors que lorsqu'ils adoptent un but de performance, ils se préoccupent de faire mieux que les autres en se comparant à leurs camarades. Ces buts expliquent ainsi comment les élèves approchent les leçons d'éducation physique et la manière dont ils vont s'engager dans les situations d'apprentissage. Les recherches ont démontré que les élèves cherchent à développer leurs connaissances et compétences dans une activité (ce qui est typique d'un but de maîtrise) lorsqu'ils considèrent les contenus de la leçon comme importants, intéressants et utiles et lorsqu'ils éprouvent du plaisir (Harackiewicz et al., 2008). En règle générale, l'intérêt individuel et l'IS des élèves sont souvent associés à la poursuite des buts de maîtrise, mais peu aux buts de performance.

La compétence perçue est définie comme la croyance d'un élève à propos de son habileté dans une activité. Cette croyance se construit à partir des informations provenant de l'environnement et des pairs significatifs (Fairclough, 2003). À mesure qu'un élève développe son intérêt pour une activité, il devient plus confiant sur ses habiletés, et donc accroît sa compétence perçue. Il a été démontré que la compétence perçue des élèves était une variable clé expliquant la transition entre l'IS et l'intérêt individuel des élèves (Lipstein & Renninger, 2007).

OBJECTIF ET QUESTIONS DE RECHERCHE

L'objectif de cette recherche était d'examiner les relations entre l'intérêt individuel, les buts d'accomplissement, la compétence perçue et l'IS des élèves, en utilisant une analyse par clusters dans l'activité natation. Nous avons choisi l'activité natation, car elle permettait d'explorer une grande variété de réactions de la part des élèves sur le plan de leurs intérêts individuels. Étant donné que cette activité est enseignée dans un milieu incertain pouvant générer de la peur ou de l'excitation chez les élèves et que tous les élèves n'ont pas les mêmes expériences antérieures avec cette activité, nous nous attendions à avoir une grande variété d'intérêts des élèves pour la natation. Cette variété était importante, car elle pouvait potentiellement refléter un continuum allant d'intérêts très faibles jusqu'à des intérêts bien développés pour la natation.

Deux questions de recherche ont structuré cette étude :

- (1) Est-il possible d'identifier des profils d'élèves basés sur leur intérêt individuel pour la natation, correspondant aux quatre phases du modèle de développement de l'intérêt ?
- (2) Quelles sont les relations entre les intérêts des élèves, leurs buts d'accomplissement et leurs compétences perçues, pour chaque profil identifié ?

MÉTHODE

PARTICIPANTS

Les participants de cette étude étaient 382 élèves âgés entre 13 et 18 ans ($M_{\text{âge}} = 14.8$, $ET = 0.9$, 52.4 % de filles) provenant de deux écoles secondaires issues de la partie francophone de la Belgique. Les deux écoles disposaient d'une piscine au sein de l'établissement, permettant aux enseignants de programmer des cycles de natation pour l'ensemble des degrés du secondaire. Les consentements éclairés des élèves et des parents d'élèves ont été recueillis, tout comme l'accord des directions des deux écoles. Enfin, l'étude a été validée par le comité éthique de l'institution de rattachement du premier auteur.

OUTILS DE MESURE

Cette recherche a utilisé quatre questionnaires validés en français renvoyant aux variables étudiées. Le questionnaire à 14 items relatif à l'intérêt individuel (Roure et al., 2021) mesure trois facteurs : (a) les affects positifs et la volonté de se réengager (e.g., « Si je pouvais choisir mes activités physiques en éducation physique, je voudrais faire plus de natation »), (b) les valeurs sur l'utilité de l'activité (e.g., « Après l'école, j'ai envie de continuer les activités de natation découvertes en éducation physique »), et (c) les valeurs sur l'importance de l'activité et la volonté de développer ses connaissances (e.g., « J'aime me challenger et apprendre de nouvelles choses en natation »). Les élèves se prononçaient pour chaque item sur une échelle de Likert en cinq points (allant de 1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord).

Le questionnaire à 12 items relatif à l'IS (Roure, 2020) mesure également trois facteurs : (a) le déclenchement d'un intérêt en situation (e.g., « Ce que nous avons appris aujourd'hui était d'un niveau de complexité adapté à mes capacités »), (b) le maintien d'un intérêt en situation basé sur les ressentis (e.g., « Ce que nous avons appris aujourd'hui était attrayant pour moi »), et (c) le maintien d'un intérêt en situation basé sur les valeurs (« C'était important pour moi de réussir dans cette activité »). Les élèves se prononçaient pour chaque item sur une échelle de Likert en cinq points (allant de 1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord).

Le questionnaire à 12 items relatif aux buts d'accomplissement (Riou et al., 2012) a été utilisé dans une version à six items mesurant deux facteurs : (a) le but de maîtrise (e.g., « Mon but est de progresser le plus possible en natation ») et (b) le but de performance (e.g., « Mon but est de surpasser les autres élèves en natation »). Les élèves se prononçaient pour chaque item sur une échelle de Likert en cinq points (allant de 1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord).

Le questionnaire à 3 items (Marsh et al., 2006) permet de mesurer la compétence perçue des élèves en natation (e.g., « En comparaison des autres élèves, mon niveau en natation est... »). Les élèves se prononçaient sur une échelle de Likert en six points (allant de 1 = très faible à 5 = très fort).

PROCÉDURE DE RECUEIL DES DONNÉES

Les élèves ont participé à un cycle de six leçons de natation ayant pour objectif de développer leurs compétences motrices. Les contenus abordés étaient en lien avec les techniques de nage du crawl et de la brasse

ainsi que la respiration aquatique. Les élèves avaient des leçons de 90 minutes une fois par semaine, durant six semaines consécutives. Avant la première leçon du cycle, les élèves ont répondu à trois questionnaires mesurant leur intérêt individuel, leurs buts d'accomplissement et leur compétence perçue dans l'activité natation. Puis, lors de la troisième leçon symbolisant le milieu du cycle, les élèves ont complété le questionnaire mesurant leur IS pour la leçon de natation vécue. Les élèves ont été encouragés à répondre le plus honnêtement possible et ont été assurés que leurs réponses resteraient anonymes et confidentielles.

ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir effectué des analyses préliminaires pour vérifier la fiabilité et la normalité des données recueillies, deux types d'analyses ont été effectuées en lien avec les deux questions de recherche. Premièrement, une analyse par clusters a été réalisée pour former des profils homogènes d'élèves au plan de leur intérêt individuel pour la natation. Les trois facteurs de l'intérêt individuel ont été retenus pour former les profils selon une procédure en deux temps (hiérarchique et non hiérarchique). Le premier temps (hiérarchique) permettait de déterminer le nombre optimal de profils à retenir au sein de l'échantillon total de 382 élèves. Puis, le second temps (non hiérarchique) vérifiait que les profils retenus étaient significativement différents entre eux en comparant les scores des élèves pour les trois facteurs de l'intérêt individuel, ainsi que les scores pour l'IS, les buts d'accomplissement et la compétence perçue. Après cette première analyse par clusters, et pour chaque profil identifié, des analyses de corrélation et de régression ont été conduites pour examiner les relations entre l'intérêt individuel, les buts d'accomplissement, la compétence perçue et l'IS des élèves. Les analyses de corrélations ont servi à étudier les relations entre l'intérêt individuel, les buts d'accomplissement et la compétence perçue, tandis que les analyses de régression étudiaient les effets de l'intérêt individuel sur l'IS des élèves.

RÉSULTATS

LES PROFILS D'INTÉRÊT INDIVIDUEL POUR LA NATATION

À l'aide des dendrogrammes et des coefficients d'agglomération, les analyses par clusters ont identifié quatre profils différents concernant

l'intérêt individuel des élèves pour la natation. Les quatre profils représentent un continuum d'un « intérêt individuel très faible pour la natation » à un « intérêt individuel bien développé pour la natation ». Les différences entre les quatre profils au plan des trois facteurs de l'intérêt individuel sont représentées dans la figure 1. Les scores standardisés et les écarts à la moyenne de l'échantillon total ont été utilisés pour les différences entre les profils.

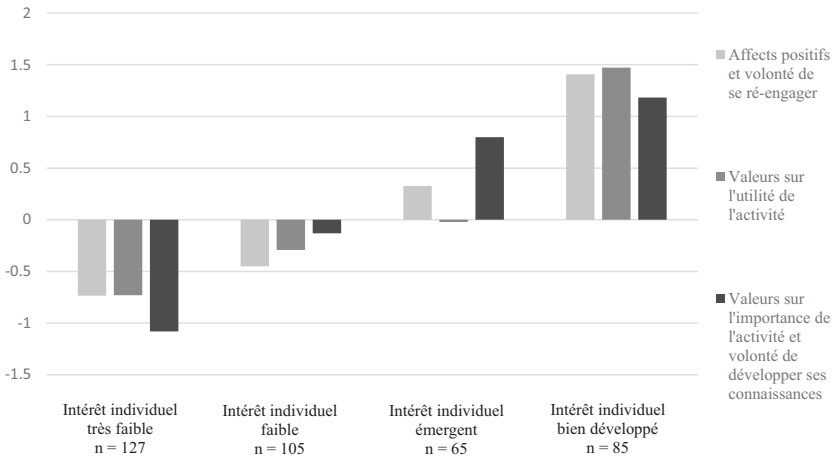


Figure 1. Les quatre profils d'élèves suivant leur intérêt individuel en natation.

LES PROFILS MOTIVATIONNELS DES ÉLÈVES EN NATATION

À la suite des analyses par clusters, les résultats des analyses multivariées ont montré que les quatre profils d'élèves identifiés précédemment étaient également significativement différents au plan des autres variables motivationnelles prises en compte : buts d'accomplissement, compétence perçue et IS. La figure 2 représente ces quatre profils motivationnels en utilisant les scores standardisés et les écarts à la moyenne de l'échantillon total.

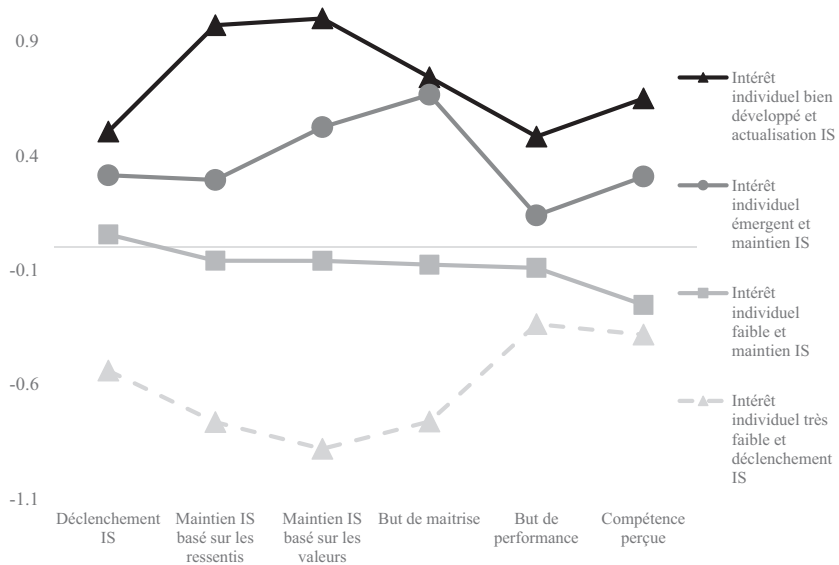


Figure 2. Les profils motivationnels des élèves en natation.

LE PROFIL « INTÉRÊT INDIVIDUEL TRÈS FAIBLE ET DÉCLENCHEMENT D'UN IS »

Ce profil inclut les élèves avec les scores les plus faibles sur les trois facteurs de l'intérêt individuel en natation. Ces 127 élèves n'ont pas ressenti un IS lors de la leçon de natation, se perçoivent comme mauvais dans cette activité et ne poursuivent pas de but de maîtrise. Même si ce profil rapporte les scores les plus faibles pour les trois facteurs de l'IS, leur score pour le déclenchement de l'IS reste supérieur à ceux relatifs au maintien d'un IS. Les analyses de régression révèlent que les valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances (3^e facteur de l'intérêt individuel) prédisent le maintien d'un IS basé sur les ressentis ($\beta = .24, p < .01$), ainsi que le maintien d'un IS basé sur les valeurs ($\beta = .21$, accompagné par les valeurs sur l'utilité de l'activité – 2^e facteur de l'intérêt individuel, $\beta = .24, p < .01$). Toutefois, cette prédiction ne concerne qu'un faible pourcentage de variance des deux facteurs de l'IS (entre 6 % et 8 %).

LE PROFIL « INTÉRÊT INDIVIDUEL FAIBLE ET MAINTIEN D'UN IS »

Les 105 élèves qui constituent ce deuxième profil rapportent des scores faibles pour les trois facteurs de l'intérêt individuel en natation. Toutefois, ils se différencient des élèves du profil précédent, car ils ont commencé à développer les valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances. Leur IS a été déclenché durant la leçon de natation, mais pas réellement maintenu dans le temps, même si leurs scores sur le maintien d'un IS basé sur les ressentis (2.32 vs 1.60, $p < .01$) et le maintien d'un IS basé sur les valeurs (2.75 vs 1.92, $p < .01$) sont significativement plus élevés que le premier profil. De plus, ces élèves sont davantage orientés par des buts de maîtrise, avec des scores plus élevés en lien avec ce but d'accomplissement par rapport au profil précédent (3.48 vs 2.76, $p < .01$). Les analyses de corrélation montrent des associations positives du 3^e facteur de l'intérêt individuel (valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances) avec la compétence perçue ($r = .22$, $p < .05$) et le but de maîtrise ($r = .39$, $p < .05$). Enfin, les valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances prédisent positivement le déclenchement d'un IS ($\beta = .22.5$, $p < .01$), le maintien d'un IS basé sur les ressentis ($\beta = .24.4$, $p < .01$) et le maintien d'un IS basé sur les valeurs ($\beta = .21$, $p < .01$), en expliquant un pourcentage de variance compris entre 11 % et 13 %.

LE PROFIL « INTÉRÊT INDIVIDUEL ÉMERGENT ET MAINTIEN D'UN IS »

Le troisième profil, composé de 65 élèves, correspond à des scores moyens pour les trois facteurs de l'intérêt individuel en natation. Ces élèves se distinguent principalement de ceux appartenant au deuxième profil par des scores plus élevés pour les valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances (3.63 vs 2.71, $p < .01$), de même que pour les affects positifs et la volonté de se réengager (2.31 vs 1.43, $p < .01$). L'IS des élèves a été déclenché et maintenu durant la leçon de natation avec des scores plus élevés pour le maintien d'un IS basé sur les ressentis (2.68 vs 2.32, $p < .05$) et le maintien d'un IS basé sur les valeurs (3.34 vs 2.75, $p < .01$), en comparaison du profil précédent. Ils se différencient également du deuxième profil par des scores plus élevés pour la compétence perçue (4.17 vs 3.48, $p < .01$), le but de maîtrise (4.26 vs 3.48, $p < .01$) et le but de performance (2.34 vs 2.06, $p < .05$). Des corrélations positives ont été trouvées entre les affects positifs

et la volonté de se réengager ($r = .39, p < .01$), ainsi qu'entre les valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances et le but de maîtrise ($r = .60, p < .01$). Enfin, les analyses de régression montrent que les valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances prédisent positivement le maintien d'un IS basé sur les valeurs ($\beta = .32, p < .01$), expliquant 14 % de sa variance.

LE PROFIL « INTÉRÊT INDIVIDUEL BIEN DÉVELOPPÉ ET ACTUALISATION D'UN IS »

Le quatrième profil inclut 85 élèves avec les scores les plus élevés pour les trois facteurs de l'intérêt individuel en natation. Ces élèves se démarquent de ceux du profil précédent par des scores plus grands au plan des valeurs sur l'utilité de la natation (3.23 vs 1.90, $p < .01$), et des affects positifs et la volonté de se réengager (3.53 vs 2.31, $p < .01$). Leur IS a été déclenché puis maintenu comme pour le profil précédent, mais avec une intensité plus importante, eu égard aux scores plus élevés pour le maintien d'un IS basé sur les ressentis (3.37 vs 2.68, $p < .01$) et le maintien d'un IS basé sur les valeurs (3.82 vs 3.34, $p < .01$). Considérant leurs scores élevés pour les facteurs de l'intérêt individuel et les facteurs relatifs au maintien de l'IS, nous pouvons faire l'hypothèse que l'intérêt individuel de ces élèves s'est actualisé en IS pendant la leçon de natation. De plus, ces élèves se différencient également du profil précédent par des plus scores supérieurs pour la compétence perçue (4.59 vs 4.17, $p < .01$). Les valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances ont des corrélations positives avec la compétence perçue ($r = .22, p < .05$), le but de maîtrise ($r = .38, p < .05$) et le but de performance ($r = .21, p < .05$). Enfin, les analyses de régression montrent que les valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances ($\beta = .36, p < .01$) et les valeurs sur l'utilité de la natation ($\beta = .27, p < .01$) prédisent positivement le maintien d'un IS basé sur les valeurs, expliquant 30 % de sa variance.

DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était d'examiner les relations entre l'intérêt individuel, les buts d'accomplissement, la compétence perçue et l'IS des élèves, en utilisant une analyse par clusters dans l'activité natation. La

discussion est organisée en trois parties : (1) les relations entre l'intérêt individuel et l'IS des élèves sous l'angle du modèle de développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger (2006), (2) les relations entre l'intérêt individuel, les buts d'accomplissement et la compétence perçue, et (3) les pistes pédagogiques pour gérer la diversité des profils motivationnels.

LES RELATIONS ENTRE L'INTÉRÊT INDIVIDUEL ET L'IS DES ÉLÈVES SOUS L'ANGLE DU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT DE L'INTÉRÊT

Les résultats obtenus confirment que les quatre profils motivationnels sont relativement alignés avec les quatre phases du modèle de développement de l'intérêt. Concernant le profil « Intérêt individuel très faible et déclenchement d'un IS », nous pouvons considérer que ces élèves correspondent à la première phase du modèle nommée « Déclenchement d'un IS », même si leurs scores sur le déclenchement de l'IS restent faibles. Durant cette phase, les élèves ont un intérêt individuel très faible pour la natation et seul le déclenchement d'un IS pourrait démarrer le développement de leur intérêt pour la natation. Leur intérêt individuel n'a d'ailleurs pas ou que très peu d'influence sur leur IS, ce qui confirme que ces élèves peuvent être réceptifs à l'IS indépendamment de leur intérêt individuel (Chen & Wang, 2017). La description du deuxième profil « Intérêt individuel faible et maintien d'un IS » pourrait renvoyer au début de la deuxième phase du modèle d'Hidi et Renninger (2006) appelée « Maintien d'un IS ». L'IS des élèves commence à se maintenir dans le temps en même temps que les valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances augmentent. Ce troisième facteur de l'intérêt individuel aide certainement les élèves à déclencher puis maintenir leur IS. Ce résultat est cohérent par rapport à des études précédentes ayant montré que le maintien d'un IS correspond à une forme plus profonde de l'IS dans laquelle les élèves comprennent le sens des contenus et leur signification (Linnenbrinck-Garcia et al., 2013). Les élèves appartenant au profil « Intérêt individuel émergent et maintien d'un IS » représentent bien la troisième phase du modèle, nommée « Intérêt individuel émergent ». À côté de l'augmentation des scores en lien avec les affects positifs et la volonté de se réengager, et les valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances, nous observons que le maintien d'un IS est plus élevé que le déclenchement d'un IS. Durant cette phase, le maintien d'un IS des élèves est basé à la fois sur des soutiens externes (e.g., feedback

de l'enseignant) et sur un soutien interne puisque les élèves initient leur engagement sur la base de leurs valeurs et connaissances personnelles. L'augmentation des scores relatifs au maintien d'un IS basé sur les valeurs est un indicateur pouvant expliquer la transition d'un IS vers un intérêt individuel (Linnenbrinck-Garcia et al., 2013). Cette transition est également soutenue par le développement des affects positifs des élèves vis-à-vis de la natation, puisque des études ont montré que les élèves s'engagent envers certains contenus lorsqu'ils perçoivent l'activité comme émotionnellement positive et satisfaisante (Renninger & Hidi, 2016). Enfin, pour les élèves correspondant au profil « Intérêt individuel bien développé et actualisation d'un IS », nous pouvons considérer qu'ils reflètent la dernière phase du modèle, nommée « Intérêt individuel bien développé ». Ces élèves ont un fort intérêt individuel pour la natation se transformant en une prédisposition persistante à se réengager avec ce contenu dans le temps. Considérant les scores élevés pour les trois facteurs de l'intérêt individuel, couplé au fait que deux facteurs de cet intérêt individuel prédisent 30 % de la variance du maintien d'un IS basé sur les valeurs, nous pouvons considérer que l'intérêt individuel des élèves s'est actualisé en IS pendant la leçon de natation. Ce résultat confirme les recherches précédentes (Harackiewicz & Knogler, 2017) démontrant que l'intérêt dans certaines situations peut être prioritairement issu d'un trait stable de la personnalité (intérêt individuel) plutôt que des caractéristiques de l'environnement pédagogique (intérêt en situation). Cependant, nous pouvons penser que les hauts scores de maintien d'un IS sont dus à la fois à une actualisation de l'intérêt individuel en IS, mais aussi aux stimuli présents pendant la leçon de natation vécue.

LES RELATIONS ENTRE L'INTÉRÊT INDIVIDUEL, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET LA COMPÉTENCE PERÇUE

Les résultats de cette étude montrent clairement le rôle important joué par le but de maîtrise, étant donné ses relations avec l'intérêt individuel des élèves. En suivant le continuum des profils depuis un « Intérêt individuel très faible et déclenchement d'un IS » jusqu'à un « Intérêt individuel bien développé et actualisation d'un IS », le but de maîtrise suit une trajectoire ascendante au même titre que le facteur relatif aux valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances. Les fortes relations constatées entre ce facteur de l'intérêt individuel et le but de maîtrise sont cohérentes avec les études

précédentes (Harackiewicz et al., 2008 ; Hidi & Renninger, 2006). Cependant notre étude est plus précise en identifiant un facteur spécifique de l'intérêt individuel, ce qui contribue à mieux comprendre les relations entre le but de maîtrise et le développement de l'intérêt des élèves. Alors que les études précédentes expliquaient que les élèves poursuivaient un but de maîtrise lorsqu'ils considéraient les contenus comme importants, intéressants et utiles (Harackiewicz et al., 2008 ; Hidi & Renninger, 2006), il semblerait qu'en éducation physique, les élèves doivent d'abord percevoir les contenus comme importants et leur permettant de développer leurs connaissances. Selon cette perspective, les résultats de cette étude sont consistants avec ceux de Rotgans et Schmidt (2014) qui ont montré le rôle important de cette « soif de connaissance » dans le développement de l'intérêt des élèves. Le facteur relatif aux valeurs sur l'importance de la natation et la volonté de développer ses connaissances est aussi associé positivement à la compétence perçue pour deux des quatre profils identifiés. Ce résultat vient confirmer ceux d'études précédentes ayant démontré que le développement de l'intérêt des élèves était associé au développement de leur compétence perçue (Hidi & Renninger, 2006 ; Linnenbrinck-Garcia et al., 2013). De plus, le facteur relatif aux affects positifs et la volonté de se réengager sont corrélés positivement avec la compétence perçue pour le profil « Intérêt individuel émergent et maintien d'un IS ». Étant donné que les élèves de ce profil se trouvent dans une phase marquant la transition entre l'IS et l'intérêt individuel, ce résultat confirme que la compétence perçue est une variable clé qui peut expliquer cette transition (Lipstein & Renninger, 2007 ; Renninger & Hidi, 2002), accompagné des affects positifs et de la volonté de se réengager.

APPORTS DU CHAPITRE AU REGARD DU CONCEPT 360° ET PERSPECTIVES PRATIQUES

Connaître les différentes étapes de développement de l'intérêt pour la natation et comprendre leur constitution permettra aux enseignants d'éducation physique de mieux s'adapter pour proposer des contenus et interactions adéquats par rapport à leurs élèves. Ainsi, ils pourront déclencher et maintenir un IS, décisif pour les deux premiers profils, en utilisant des stratégies pédagogiques

reconnues et testées, comme l'utilisation de feedbacks vidéo (Roure et al., 2019b), ou encore la conception de situations d'apprentissage axées sur le plaisir et l'intention d'exploration (Roure & Pasco, 2018). À titre d'illustration, il serait possible de proposer une situation d'apprentissage pour travailler l'alignement horizontal en crawl, en demandant aux élèves d'expérimenter plusieurs traversées de bassin avec différentes modalités de nage (avec palmes, avec un pull-boy, avec une planche, seulement avec les bras...). Cette situation stimulerait leur intention d'exploration en mettant en rapport une modalité de nage avec le temps mis pour réaliser la traversée, leur permettant in fine d'appréhender la nécessité d'un alignement horizontal pour nager avec efficacité. Les enseignants pourront également soutenir l'émergence et la stabilisation d'un intérêt individuel (profil 3) en renforçant la compétence perçue des élèves, par la mise en évidence des progrès individuels, et en soutenant la poursuite des buts de maîtrise, par l'instauration d'un climat de classe centré sur les apprentissages et évitant les comparaisons entre élèves. Ce climat de classe sera d'ailleurs en retour un véritable support au développement de stratégies d'apprentissage par les élèves, qui seront soutenues par un haut niveau d'IS des élèves (Roure et al., 2019a).

Grâce à l'identification et à la compréhension fine des profils motivationnels d'élèves en natation, cette étude permet de porter un regard intéressant sur la gestion de la diversité des élèves au sein des leçons d'éducation physique. La diversité des profils motivationnels doit être perçue comme une richesse plutôt qu'un frein dans la mesure où ils révèlent des étapes de développement de l'intérêt pour la natation. Cette connaissance offre des perspectives de différenciation didactique et pédagogique permettant de répondre au niveau du socle universel du concept 360. Les besoins identifiés à l'intérieur de chacun des quatre profils motivationnels sont d'ailleurs des pistes concrètes à suivre par les enseignants, qui sont cohérentes avec la plupart des indications du socle universel comme la valorisation de la réussite pour renforcer la compétence perçue, l'accent mis sur les progrès plutôt que sur les performances, ou plus largement l'instauration d'un climat de classe axé sur les buts d'approche de la maîtrise.

BIBLIOGRAPHIE

- Chen, A., & Wang, Y. (2017). The role of interest in physical education: A review of research evidence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 313–322.
- Fairclough, S. (2003). Physical activity, perceived competence and enjoyment during secondary school physical education. *The European Journal of Physical Education*, 8, 5–18.
- Harackiewicz, J.M., Durik, A.M., Baron, K.E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J.M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100, 105–122.
- Harackiewicz, J.M., & Knogler, M. (2017). Interest: Theory and application. In A.J. Elliot, D. Yeager, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (Second Edition) (pp. 334–352). New York: Guilford.
- Hidi, S., & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E.A., & Messersmith, E.E. (2013). Antecedents and consequences of situational interest. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 591–614.
- Lipstein, R.L., & Renninger, K.A. (2007). “Putting things into words”: The development of 12–15-year old students’ interest for writing. In G. Rijlaarsdam, P. Boscolo, & S. Hidi (Eds.), *Studies in writing, vol. 19, writing and motivation* (pp. 113–140). Oxford: Elsevier.
- Marsh, H.W., Chanal, J.P., & Sarrazin, P.G. (2006). Self-belief does make a difference: a reciprocal effects model of the casual ordering of physical self-concept and gymnastics performance. *Journal of Sports Sciences*, 24(1), 101–111.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Renninger, K.A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield, & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 173–195). San Diego, CA: Academic Press.
- Renninger, K.A. & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.
- Riou, F., Boiché, J., Doron, J., Romain, A.J., Corrion, K., Ninot, G., et al. (2012). Development and validation of the French achievement goals

- questionnaire for sport and exercise (FAGQSE). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(4), 313–320.
- Rotgans, J.I., & Schmidt, H.G. (2014). Situational interest and learning: Thirst for knowledge. *Learning and Instruction*, 32, 37–50.
- Roure, C. (2020). Clarification du construit de l'intérêt en situation en éducation physique. *Revue STAPS*, 130, 61–77.
- Roure, C., Kermarrec, G., & Pasco, D. (2019a). Effects of situational interest dimensions on students' learning strategies in physical education. *European Physical Education Review*, 25(2), 327–340.
- Roure, C., Lentillon-Kaestner, V., & Pasco, D. (2021). Students' individual interest in physical education: Development and validation of a questionnaire. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62, 64–73.
- Roure, C., Méard, J., Lentillon-Kaestner, V., Flamme, X., Devillers, Y., & Dupont, J.P. (2019b). The effects of video-feedback on students' situational interest in gymnastics. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(5), 563–574.
- Roure, C., & Pasco, D. (2018). The impact of learning task design on students' situational interest in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 24–34.

CHAPITRE 5 :

RÉDUIRE LES DIFFÉRENCES D'ÉVALUATION ENTRE PAIRS EN DANSE CONTEMPORAINE AU PRIMAIRE

Yoann Buyck¹, Benoît Lenzen^{1,2} & Nicolas Voisard³

¹*Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève, Suisse.*

²*Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse*

³*Centre de compétences EP-S à l'école, Haute école pédagogique BEJUNE,
Bienne, Suisse*

Résumé : L'implication de l'élève dans le processus d'évaluation n'est plus anecdotique depuis les apports successifs de l'évaluation formatrice (Bonniol, 1986) et de *l'assessment as learning* (Earl, 2003). Par ailleurs, il ne fait plus aucun doute que l'évaluation entre pairs puisse être bénéfique à l'évalué (régulation individualisée immédiate - Mascret & Rey, 2011), à l'évaluateur (apprentissage vicariant - Bandura, 1977 ; Mauchand, 2001) et à l'enseignant (dévolution - Brousseau, 1986 ; Margolinas, 2021). Pourtant, peu d'études s'intéressent aux difficultés que peuvent éprouver certains élèves impliqués dans cette démarche. Ce chapitre s'intéressera donc à l'identification et la réduction des différences entre élèves quant au savoir évaluer ses pairs en danse au primaire. En partant du postulat qu'évaluer ses pairs n'est pas inné, mais s'apprend, et donc s'enseigne, nous proposerons un regard didactique sur les régulations (Allal, 2007) de six enseignants au regard des contenus d'enseignement tirés des invariants de l'activité évaluative (Mottier Lopez, 2017).

Mots clés : Collaboration, Danse, Didactique, Évaluation

L'évaluation entre pairs (EEP) se caractérise par différentes fonctions allant d'une implication de l'élève au processus d'évaluation à un enrichissement des savoirs disciplinaires. Au milieu de ce continuum, on la considère souvent comme un aménagement didactique permettant de réduire les différences entre élèves quant aux apprentissages disciplinaires à travers des feedbacks plus fréquents et ciblés. Après avoir passé succinctement en revue l'intérêt que peut avoir tout enseignant à s'en saisir, nous verrons comment celle-ci prend forme à travers des rôles sociaux spécifiques dans une séquence de danse contemporaine élaborée pour des élèves du primaire. Cette contextualisation nous amènera à souligner que tous ces intérêts ne sont pas nécessairement automatiques et que des différences peuvent s'opérer quant à l'évaluation entre pairs. À ce titre, nous présenterons une grille d'analyse qui nous permettra de présenter trois extraits représentatifs de la façon dont les enseignants identifient et régulent spontanément les difficultés relatives à l'activité évaluative des élèves.

CONCEPT 360° ET ÉVALUATION ENTRE PAIRS

Au regard de ce modèle, notre chapitre se positionne au niveau du socle universel (niveau 1). Il propose une piste de réflexion relative aux leviers d'inclusivité, de la gestion de classe et de la différenciation pédagogique.

Gestion de classe d'abord : l'évaluation entre pairs est une organisation spécifique impliquant des élèves *dans* l'action (ici en tant que danseurs) et d'autres *autour* de l'action (ici en tant que spectateurs). Notre propos porte toutefois moins sur cette organisation spécifique (puisque fréquemment mise en œuvre spontanément dans une séquence de danse), que sur la façon de la mener au regard des difficultés qui émergent lorsqu'elle est mise en œuvre.

Différenciation pédagogique ensuite : Comment se matérialise cet aménagement spécifique en termes d'interventions de l'enseignant ciblées sur ce que font les élèves *autour* de l'action ? Ces élèves ont-ils naturellement des niveaux de compétences différents pour accomplir cette tâche et comment l'enseignant s'y prend-il pour les réduire le cas échéant ? Cette deuxième question est d'autant plus cruciale que l'EEP a émergé en vue de soutenir l'apprentissage des élèves dans l'action.

Ce chapitre se centre par conséquent sur la relation particulière qui se noue entre l'enseignant et les élèves lors des situations (dites généralement complexes en référence à l'approche par compétences) d'enseignement-apprentissage. Ce chapitre est ainsi fortement contextualisé à l'enseignement de l'éducation physique. Néanmoins, nous proposerons des pistes de réflexion plus génériques puisque le recours à l'évaluation entre pairs est largement promu en contexte scolaire et donc aussi présent dans les autres disciplines.

L'ÉVALUATION ENTRE PAIRS AU SERVICE DES APPRENTISSAGES DISCIPLINAIRES

En premier lieu, celle-ci permet d'impliquer l'élève dans le processus d'évaluation dans une perspective d'évaluation formatrice. Selon Bonniol (1986), celle-ci s'intéresse aux « stratégies d'apprentissage des élèves » et notamment à « la gestion active de la majeure partie des boucles de régulation qui concerne ses propres activités » (p.126). À ce titre, on voit bien que l'évaluation ne saurait être réduite à sa forme notée ni à sa fonction certificative des apprentissages. Depuis l'émergence dans les années 1960 de l'évaluation formative, celle-ci a fait l'objet de nombreux travaux visant à lui donner une place centrale et de nature très variable dans le processus d'enseignement-apprentissage (Mottier-Lopez, 2015). Parmi ces travaux, nous retiendrons le consensus qui semble aujourd'hui s'établir d'un continuum où l'on trouve à une extrémité une finalité de contrôle et à une autre une finalité d'accompagnement (Jorro, 2016 ; Mottier Lopez et al., 2018).

Topping (2009) montre à ce titre que l'EEP peut être considérée à l'aune de ce continuum lorsqu'il écrit qu'elle peut servir tout autant à des fins formatives (et donc d'accompagnement) que sommatives (et donc de contrôle). Toutefois, il est essentiel de ne pas confondre les finalités de l'évaluation dans laquelle est impliqué l'élève avec le champ de responsabilité de chacun. Impliquer l'élève dans une évaluation visant un contrôle des apprentissages n'implique aucunement que celui-ci soit responsable de la certification de ses pairs. À l'inverse, l'impliquer dans une évaluation visant un accompagnement des apprentissages n'implique pas qu'il ait à lui seul la responsabilité de progression de son/ses pair(s).

Néanmoins, dans la perspective de considérer l'EEP au service des apprentissages disciplinaires, l'enseignant a plutôt tout intérêt à

s'appuyer sur les évaluations des élèves à des fins de régulation et/ou de certification. En effet l'EEP se caractérise en deuxième lieu par un intérêt pour l'apprentissage. L'étude de Butler & Hodge (2001), à titre d'exemple, montre que cet aménagement permet notamment davantage de feedbacks et une progression renforcée des apprentissages. À cela, on peut ajouter des régulations plus ciblées et immédiates sur les difficultés de chaque élève dès lors que celles-ci se basent sur des critères prévus par l'enseignant. Dans ce dernier cas, l'EEP se mue également au service des élèves évaluateurs puisque la prise d'un tel rôle implique un accès – en tout cas partiel – aux attentes souvent implicites de l'enseignant.

L'EEP peut également se mettre au service du développement du projet d'apprentissage. Dans une perspective culturelle de l'éducation physique (Delignières, 2006 ; Forest et al., 2018), l'enseignement-apprentissage des contenus disciplinaires prennent vie dans des *formes de pratiques scolaires* (FPS). Pour Mascret & Dhellemmes (2011), celles-ci sont une « adaptation d'une pratique sociale de référence aux contraintes de l'école pour permettre aux élèves d'en vivre une réelle expérience et d'en étudier certaines de ces composantes » (p.118). Aussi, un processus de ciblage est inhérent à cette adaptation, car il n'est pas possible de tout enseigner. Dans ce contexte prennent forme des situations d'enseignement-apprentissage évoluant au gré de l'émergence des stratégies prometteuses (Cordoba et al., 2020), notamment par des débats d'idées (Deriaz et al., 1998). À travers une récolte d'informations, une interprétation de celles-ci et la participation au débat d'idées¹, l'EEP peut alors s'avérer une source d'enrichissement.

Parmi les démarches promouvant une approche culturaliste de l'éducation physique, les rôles sociaux propres à chaque activité physique, sportive ou artistique (APSA) apparaissent comme déterminants (Mascret & Rey, 2011). L'évaluation entre pairs est par ailleurs souvent caractéristique des attentes de ces rôles sociaux, comme nous le verrons dans le cadre de la danse. Dans ce contexte, elle prend une place toute particulière, car elle contribue à l'élargissement des savoirs disciplinaires. On n'apprend plus juste à pratiquer une APSA, on apprend

1 Ces trois dimensions, associées à la définition de l'objet sur lequel elles portent, constituent comme nous le verrons les invariants de l'activité évaluative.

également les rôles sociaux qui gravitent autour afin d'enrichir l'expérience des élèves.

Par conséquent, cette brève contextualisation révèle comment l'EEP est un aménagement prometteur avec des bénéfices potentiels multiples au service : du processus d'évaluation (accompagnement ou contrôle) ; des apprentissages de l'évalué (feedback plus immédiat et précis) ; des apprentissages de l'évaluateur (prise de connaissance des indicateurs) ; du projet d'apprentissage de la classe (émergence des stratégies prometteuses à travers des débats d'idées) ; d'un enrichissement des apprentissages culturels de l'APSA (apprentissage de rôles sociaux spécifiques).

On entrevoit alors son usage à des fins de réduction des différences entre élèves quant aux savoirs disciplinaires. L'autonomisation des élèves permet de soulager l'enseignant pour intervenir auprès de ceux qui en ont le plus besoin. L'explicitation des attentes permet à ces élèves de prioriser les apprentissages visés. Les feedbacks plus ciblés et fréquents permettent de réguler tout de suite les difficultés rencontrées, quel que soit le niveau de compétences de l'élève.

Toutefois, cela dépend préalablement de la capacité des élèves à s'évaluer mutuellement. Or les études s'intéressant à la fiabilité de l'EEP sont unanimes. Oui, l'EEP est fiable à certaines conditions (rarement explicitées par ailleurs). Il demeure néanmoins toujours des élèves en difficulté face à cette tâche (Johnson, 2004 ; Nadeau et al., 2008 ; Ward & Lee, 2005). Parfois même, cet aménagement peut amener une gêne à évaluer ses pairs par peur de ne pas avoir les bons mots (Cassady et al., 2004) et être alors source de détérioration du climat de classe.

ÉVALUER SES PAIRS LORS D'UNE SÉQUENCE DE DANSE CONTEMPORAINE RELATIVE À L'APPRENTISSAGE DE L'INTERPRÉTATION AU PRIMAIRE

Ce sous-titre est volontairement laborieux. L'évaluation étant une activité qui ne prend son sens qu'au regard des objets concernés par celle-ci, cette modeste contribution ne s'intéresse à l'EEP que dans le contexte d'une séquence spécifique d'enseignement de la danse contemporaine au primaire. L'objet de cette sous-section est de présenter comment l'EEP prend justement une forme particulière selon le contexte dans laquelle elle s'intègre.

Pour formaliser cette séquence qui fut mise à l'épreuve pour étudier l'EEP, nous sommes partis du postulat subjectiviste (Félix, 2011) selon lequel la production dansée des élèves pouvait prendre le statut d'œuvre chorégraphique à condition que s'opère une « rencontre active d'une intention et d'une attention » (Genette, 1992, p.8, cité par Guisgand & Tribalat, 2001, p.16). Or si l'œuvre d'un peintre se manifeste à travers l'exposition de son tableau en galerie, l'œuvre chorégraphique se manifeste quant à elle par l'interprétation² d'une chorégraphie par des danseurs devant des spectateurs.

Cette séquence prend la forme d'une transformation de la chorégraphie bien connue dans le champ de la danse contemporaine « *rosas danst rosas* » de Anne Teresa de Keersmaeker. Au-delà de l'occasion d'un enrichissement culturel des élèves, cette œuvre fait surtout l'objet d'un projet « Re:Rosas » qui vise à publier des vidéos de réinterprétation de l'œuvre sur un site dédié. On compte, au moment d'écrire ces lignes, plus de 650 réinterprétations référencées. C'est ainsi une belle occasion pour les élèves de prendre part à un projet culturellement ancré, même si les chorégraphies ne visent pas nécessairement à être filmées et publiées.

Au-delà du projet pédagogique dans lequel s'inscrit la démarche, ce sont les apprentissages disciplinaires visés relatifs à l'interprétation, à travers la réinterprétation de l'œuvre, qui constituent l'originalité et l'intérêt de la séquence. À ce titre, nous avons formulé la compétence finale comme suit : « Coordonner et enchaîner des actions motrices d'expression riches et variées pour entrer dans une gestuelle poétique et communiquer sentiments et émotions ». Si la notion d'interprétation n'est pas explicitement mentionnée, elle est en trame de fond puisque cette compétence englobe les apprentissages relatifs à trois rôles sociaux :

- Danseur : « Coordonner et enchaîner des actions motrices d'expression riches et variées » implique un apprentissage moteur spécifique.
- Chorégraphe : « Entrer dans une gestuelle poétique » implique l'apprentissage d'une gestuelle qui dépasse les composantes motrices pour rentrer dans une gestuelle qui serve le propos, c'est-à-dire qui témoigne de l'intention particulière à transmettre.

2 Le choix de ce terme et des deux significations qu'il sous-entend est volontaire.

- Spectateur-critique : « Communiquer sentiments et émotions » implique que la chorégraphie n'existe que par la présence d'un public présent pour recevoir la chorégraphie.

Autrement dit l'EEP ne vise pas seulement à aider les élèves à mieux danser ou à vérifier qu'ils ont bien dansé. Elle permet ici d'élargir les apprentissages ciblés. Elle permet notamment la compréhension et la mise en œuvre de ce qu'implique la notion d'œuvre chorégraphique et vise par conséquent :

- Des apprentissages relatifs à l'intention : quelle intention peut-on donner à une chorégraphie et comment peut-on la communiquer à travers une motricité dansée ?
- Des apprentissages relatifs à l'interprétation : comment communiquer une intention à travers sa pratique de la danse, suffisamment explicite sans tomber pour autant dans le pantomime ?
- Des apprentissages relatifs à la réception : quel regard porter sur la production dansée afin de percevoir l'intention transmise et apprécier la qualité d'interprétation qui la transmet ?

On voit alors comment l'EEP devient dans notre séquence une composante inhérente à l'enseignement de la danse sous une perspective artistique que nous défendons. L'EEP dépasse son statut d'aménagement pour devenir, dans les faits, constitutive de l'essence de la pratique sociale de référence.

IDENTIFIER LES SOURCES DE DIFFÉRENCES QUANT À L'EEP

Il suffit de regarder de grandes compétitions dont la performance est jugée qualitativement par un jury (gymnastique, patinage artistique, plongeon, etc.) ou des émissions impliquant des juges comme « Danse avec les stars », pour constater qu'il est quasiment impossible qu'une même note soit émise par les différents juges. Pour expliquer ces différences, on ne saurait pourtant revendiquer un manque d'expertise de la part des juges ou un manque d'objectivation des critères ou du règlement.

Il n'est alors pas difficile de concevoir que si de telles différences sont récurrentes dans les pratiques sociales de référence, celles-ci risquent

fortement d'apparaître en classe si l'on place des élèves en situation de s'évaluer mutuellement. Cette contribution ne vise par conséquent pas à pointer ces différences. L'objectif poursuivi est de porter une réflexion sur les origines épistémologiques de ces différences et leur nature. Pour cela nous prenons le parti de nous appuyer sur les invariants de l'activité évaluative (Mottier Lopez, 2017) dont nous proposons ici une conversion à des fins didactiques (figure 1).

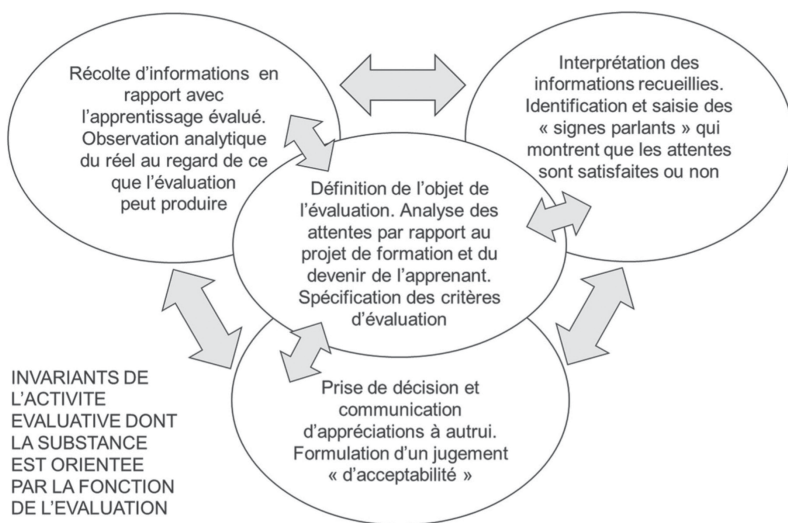


Figure 1. Invariants de l'activité évaluative.

Cette conversion s'opère par le fait que cette modélisation vise initialement à synthétiser des décennies de travaux sur l'activité évaluative. Or, nous proposons de l'exploiter ici comme une grille d'analyse à des fins d'études des phénomènes didactiques relatifs à ce que l'on se permettra de nommer un savoir évaluer³. Nous faisons l'hypothèse qu'à

3 L'usage du terme « savoir » est utilisé ici selon la définition suivante : « La perspective anthropologique à laquelle se réfère l'approche didactique considère le savoir dans une acception élargie, une puissance d'agir compatible avec les usages et exigences de l'institution dans laquelle elle s'exerce » (Amade-Escot, 2007, p. 12).

chacun de ces invariants est associée une forme de subjectivité qui peut être source de différences entre évaluateurs.

La « définition de l'objet de l'évaluation » peut être comprise à la fois comme la signification des indicateurs spécifiques à la pratique de la danse, ainsi que la compréhension de la compétence finale visée à la fin de la séquence – dont les indicateurs sont censés rendre compte de son atteinte ou non. Cette première dimension⁴ est la première soumise à la subjectivité des évaluateurs et potentiellement source de différences entre eux. Cette subjectivité est d'autant plus présente dans le cas de la danse où les indicateurs sont majoritairement qualitatifs.

La « récolte d'information en rapport avec l'apprentissage évalué » est elle aussi sujette à subjectivité. Comme évoqué, les productions en éducation physique sont labiles et ne laissent pas de traces. Autrement dit, les élèves doivent être capables, en direct, d'identifier et retranscrire les traces révélatrices des indicateurs dont ils ont la charge. À ce stade doivent souvent s'opérer des choix relatifs au seuil d'acceptabilité permettant de valider ou non l'indicateur correspondant. Une source de différence peut alors apparaître lorsque ce seuil d'acceptabilité n'est pas clairement défini et qu'il est soumis à la subjectivité de l'évaluateur.

L'« interprétation des informations recueillies » implique quant à elle de mettre en relation les indicateurs afin de les rendre intelligibles conjointement⁵. Cette dimension s'opérationnalise souvent a posteriori de la production dans le cas d'une production dansée. Il s'agit de se baser sur les indicateurs (alors validés plus ou moins subjectivement) pour déterminer si « les attentes sont satisfaites ou non ». Cette interprétation implique donc une mise en relation entre les indicateurs et la compétence visée. Il n'est pas toujours possible d'effectuer une pondération des indicateurs. Aussi, l'évaluateur doit-il à ce stade jauger le poids de chaque indicateur afin de déterminer à quel point le défaut éventuel de

4 Nous utiliserons désormais le terme dimension pour désigner les invariants car plus représentatif selon nous d'une acception dynamique et systémique de l'activité évaluative.

5 Cette dimension interprétation est là pour rappeler que l'évaluation ne saurait se résumer à une somme des indicateurs pris indépendamment. C'est leur articulation au regard de la compétence visée qui leur donne sens.

l'un ou la réussite éventuelle d'un autre indicateur influence le jugement/commentaire qui en découlera. Pour l'évaluateur, une grande difficulté à ce stade est de jauger la prise en compte de sa perception générale personnelle de la chorégraphie.

La « prise de décision et communication d'appréciation à autrui » est quant à elle sujette à deux formes de subjectivité. La première relève de l'activité évaluative elle-même. La même fiche soumise à une discussion collégiale d'un groupe ne sera pas accompagnée du même discours selon qu'un élève ou un autre porte la parole du groupe. Il présentera nécessairement les choses différemment selon sa sensibilité. La deuxième subjectivité relève du « contrat de communication », défini par Reuter et ses collègues (2013) de la façon suivante :

Au cours de la situation, les différentes interactions des protagonistes contribuent à approcher et à confronter les enjeux supposés en construisant ensemble ce qui est recevable et ce qui ne l'est pas, ce qui est dicible et ce qui ne l'est pas, ce qui est audible et ce qui ne l'est pas, en délimitant les rôles, les attentes et les responsabilités de chacun. Ce contrat de communication a donc pour but de maintenir la relation et de co-construire l'enjeu de celle-ci (p.58).

Autrement dit, cette dimension est tout autant dépendante de la capacité à construire une appréciation sur la base de l'interprétation qui a précédé que de la capacité à saisir et maintenir ce contrat de communication implicite qui s'opère. Notons que si ces deux éléments (verbalisation argumentée attendue dans le cadre de l'activité évaluative et contrat de communication sous-jacent) sont sources de différences entre évaluateurs, ils permettent avant tout de maintenir un climat de classe sain. Ils permettent conjointement d'évacuer la part de jugement personnel (j'aime/je n'aime pas) qui peut se révéler être source de gêne voire potentiellement de conflit.

On retiendra alors de la modélisation présentée que cette activité évaluative peut être décrite et analysée à travers ses invariants. Toutefois, on ne saurait considérer l'un sans tenir compte des autres. Comme le montre la figure 1, toutes les dimensions sont interdépendantes. Agir sur l'une a presque nécessairement une influence sur toutes les autres dimensions du système. Les extraits qui suivent sont représentatifs de cette interdépendance.

RÉDUIRE LES DIFFÉRENCES DE CHACUNE DES DIMENSIONS DE L'ACTIVITÉ ÉVALUATIVE DANS LA PRATIQUE

CONTEXTUALISATION ET ANALYSE

Les extraits suivants sont tirés du verbatim de leçons données par trois enseignants. Des spécificités cantonales font que les deux premiers sont des spécialistes d'éducation physique (canton de Genève) et la dernière est généraliste (canton de Neuchâtel). Les deux premiers enseignants sont des débutants en danse. La troisième est quant à elle une danseuse expérimentée, mais peu expérimentée quant à l'enseignement de l'éducation physique, lié à son statut récent de généraliste titulaire. Aucun des trois enseignants n'aménageait régulièrement l'EEP en classe avant cette étude. Les classes observées sont de niveau 7^e et 8^e Harmos, c'est-à-dire ayant entre 9 et 11 ans. Les élèves de la première classe ont expérimenté une séquence de danse l'année précédente avec le même enseignant, mais avec des enjeux d'apprentissages différents. Les élèves des deux autres classes vivent quant à eux une première expérience en danse à l'école.

Quant à la planification de la danse dans l'agenda scolaire, elle n'est pas obligatoire bien que figurant comme activité privilégiée parmi les APSA de l'axe 2 du plan d'études romand « Développer ses capacités de coordination et son sens créatif » (CIIP, 2010).

DIFFICULTÉ À OBSERVER UN INDICATEUR INDÉFINISSABLE

L'intervention de cet enseignant spécialiste genevois a lieu à la 42^e minute de la deuxième séance. Les élèves viennent de créer un bout de chorégraphie et de s'évaluer mutuellement sur la base de deux critères : « Les gestes sont bien appris » et « les danseurs interprètent ». Les élèves sont alors regroupés au centre. L'échange semble orienté par le désir de faire émerger et éventuellement résoudre toute difficulté à évaluer ses camarades. Pour cela, les questions de l'enseignant portent sur la dimension « Récolte d'informations ». Or, on constate d'emblée que l'intervention est spontanément accompagnée de clarification quant à la définition des indicateurs :

ENSEIGNANT : Est-ce que vous avez compris ce qu'il y avait à faire sur la feuille ? [...] Il s'agissait d'entourer ce que vous aviez vu. [...] il y a deux choses qu'on regarde, lesquelles [...] ? [...]

ÉLÈVE 1 : [...] Comment il interprète.

ENSEIGNANT : [...] Est-ce qu'il va faire les mouvements correctement, mais interpréter sans forcément y mettre du sien, [...] Ou alors, est-ce qu'il va faire les mouvements et, dans ce qu'il fait, il y a une bonne énergie ? [...] que vous êtes vivants sur la scène, que vous (n')êtes pas là en train de faire ce qu'on demande sous la contrainte. De toute façon je pense que ça se voit, que ça se ressent quand on regarde.

On voit bien l'interdépendance se profiler entre l'activité évaluative et ce sur quoi porte celle-ci. La compréhension de l'objet de savoir sur lequel porte l'évaluation ne peut être écartée de la capacité à observer celui-ci :

ENSEIGNANT : Donc cette feuille-là ce sera [...] le modèle à suivre quand vous allez regarder un danseur. [...] Et quand il s'agira de regarder quelqu'un, on essaiera de travailler de cette manière. Ça va pour tout le monde, il n'y a pas trop d'incompréhension, vous comprenez bien ? Ça a été au niveau de l'observation, vous (n')avez pas eu de difficultés à remplir cette feuille ?

QUELQUES ÉLÈVES : Non

ÉLÈVE 2 : [...] On n'a pas bien compris ce que ça veut dire « interpréter ».

ENSEIGNANT : Alors, quand je mets « le danseur interprète », ça veut dire que si on prend, heu, au cinéma un acteur. Il interprète un rôle, il est dans ce qu'il fait. Sur la scène quand tu dances, c'est un peu pareil, [...] tu es dans ton rôle de danseuse, et tu interprètes, donc tu fais avec énergie les mouvements. Tu essaies de rendre ce que tu fais joli en direction du spectateur [...].

Nous ne nous attarderons pas ici sur l'analyse du discours quant à la signification donnée successivement à l'indicateur. Comme nous le précisons, l'apprentissage de l'interprétation est la finalité de la séquence. De celle-ci découle des indicateurs qui doivent permettre de renseigner sur cet apprentissage. La capacité d'interprétation n'est donc évaluable que par l'intermédiaire d'indicateurs qui renseignent l'atteinte de celle-ci. L'indicateur ne pouvant être défini clairement ici, il ne semble alors pas être observable. Cela nous amène à envisager que les différences qui peuvent apparaître entre élèves quant à l'EEP ne viennent pas toujours

de manque de connaissances ou d'expérience des élèves. Ces difficultés peuvent tout aussi bien être la conséquence d'indicateurs mal choisis ou mal définis. Par conséquent, la première conclusion que nous pouvons faire est qu'il paraît primordial de commencer par choisir les indicateurs les plus pertinents relativement aux enjeux didactiques de la séquence, ainsi que d'être en mesure de les définir explicitement aux élèves.

Par ailleurs, à travers l'interdépendance entre l'observation et la signification de l'indicateur qui apparaît dans cet extrait, on constate que les difficultés liées à la récolte d'information sont fortement dépendantes de la compréhension de l'objet évalué. Cela conforte l'hypothèse que l'activité évaluative est fortement spécifique et contextualisée selon la discipline et plus spécifiquement selon la nature des savoirs. On peut exceller dans l'observation d'un indicateur et ne pas être en mesure d'en observer un autre selon la forme de ce dernier.

Enfin, on constate que l'émergence de la difficulté relative à la compréhension n'est possible que grâce à l'ouverture que l'enseignant laisse quant à d'éventuels problèmes et à la saisie de cette opportunité par l'élève pour en faire état. Ce moment d'échange, apparaissant comme une formalité lorsque l'enseignant regroupe les élèves, devient progressivement un moment clé de l'avancée du temps didactique. L'enseignant alors confronté à la difficulté de définir et donc de faire observer cet indicateur saisira l'occasion pour corriger le tir la séance suivante en le retirant de la fiche.

INTERPRÉTER LES INDICATEURS POUR CO-CONSTRUIRE L'« EFFET WAOUH »

L'intervention de ce deuxième enseignant spécialiste genevois a lieu en tout début de quatrième séance. Les élèves ont déjà eu l'occasion de s'évaluer entre eux à la fin des trois premières séances. À travers ce qui est déjà ressorti au cours de ces EEP, l'enseignant décide de commencer la séance en menant un moment de discussion autour du tableau. L'enseignant constate en effet que les élèves observent plutôt bien les indicateurs qui leur sont délégués, mais qu'ils semblent se restreindre à une « posture constative »⁶ (Mascret & Rey, 2011). Les élèves avaient

6 Mascret et Rey (2011) définissent cette posture comme limitée à la retranscription d'information sur des fiches. Celles-ci sont ensuite données telles qu'elles aux apprenants sans interprétation ni commentaire constructif permettant de progresser.

pourtant connaissance de la finalité du projet, puisque présenté en début de séquence et affiché au mur à chaque séance. Aussi, l'enseignant semble-t-il prendre ici le temps de réguler la dimension interprétation. L'objectif de cet échange semble être de (re)construire l'intérêt de combiner les indicateurs pour émettre des commentaires constructifs lors des EEP à venir :

ENSEIGNANT : [...] Alors, si je reprends un tout petit peu ce qui était ressorti [...] comment on pouvait faire pour que ça fasse waouh ? [...]

ÉLÈVE 1 : Des choses originales.

ENSEIGNANT : [...] Oui, mais quoi d'autre. [...].

ÉLÈVE 2 : Qu'ils soient un peu coordonnés.

Le premier réflexe des élèves pour répondre à la question est de se baser sur leur propre représentation plutôt que sur les indicateurs. Il n'a en effet jamais été question dans les séances précédentes d'évaluer l'originalité des productions. Aussi, le début de cet extrait renforce-t-il l'intérêt de la démarche de l'enseignant. Une fois l'un des indicateurs effectivement utilisé dans les séances précédentes verbalisé par un élève, l'enseignant s'appuie dessus pour vérifier que la signification de cet indicateur est bien claire :

ENSEIGNANT : Coordonnés, d'accord, qu'est-ce que ça veut dire « coordonnés » ?

ÉLÈVE : Qu'ils soient bien en même temps

ENSEIGNANT : Donc bien en même temps [...]

Puis l'enseignant revient à son intention initiale, celle de veiller à ce que les réponses données ne soient pas comprises comme des indicateurs autonomes :

ENSEIGNANT : [...] Si j'arrive à danser une partie et pis qu'on le fait vraiment en même temps, bah je vais créer de l'intérêt dans la deuxième partie. On est d'accord ? [...]

Relevons, en cette fin d'extrait, que l'enseignant semble profiter de ce moment d'échange pour enrichir le vocabulaire spécifique à la danse. Il introduit que « faire pour que ça fasse Waouh », c'est ce qu'on appelle « créer de l'intérêt » chez le spectateur. Dans la mesure où l'extrait se termine en demandant aux élèves de mieux assumer leur rôle de chorégraphe, l'enseignant semble se saisir de cette occasion pour dépasser

la nécessité de faire articuler les indicateurs par les élèves. Il aborde la dimension communication en veillant à ce que ceux-ci soient outillés pour s'exprimer plus précisément lorsqu'ils conseilleront à nouveau leurs pairs.

Notons enfin que la place des élèves et leur interaction avec l'enseignant sont déterminantes dans cet extrait. C'est bien la façon dont ces premiers se sont emparés de l'EEP lors des trois premières séances qui est à l'origine de cet échange de début de quatrième séance. L'enseignant n'avait nullement planifié dans sa séquence ce moment d'échange au tableau.

QUAND LA NOTATION PAR LES PAIRS RÉVÈLE DES DIFFICULTÉS D'OBSERVATION

Ce troisième extrait présente une régulation d'une enseignante généraliste neuchâteloise qui intervient à la 55^e minute de la quatrième séance. Les élèves passent à tour de rôle pour présenter leur production. Les autres sont répartis en trois groupes d'évaluateurs. Chacun de ces groupes doit évaluer les danseurs sur la base d'une fiche d'indicateurs distincte. S'opère alors un tournus permettant à tous les groupes d'évaluer avec les différentes fiches. L'enseignante organise cette EEP sous forme de note collective à attribuer à la présentation à la suite d'une concertation du groupe. Le format vise surtout à donner un côté ludique en référence à l'émission « Danse avec les stars ». Elle insiste moins sur la note que sur les commentaires qui doivent en découler. En effet, la consigne explicitait clairement que l'évaluation visait à faire progresser les élèves évalués. Pour bien comprendre cet extrait, il faut préciser que l'enseignante, avant de lancer les chorégraphies, s'assure que les élèves évaluateurs savent ce qu'ils doivent observer et leur demande s'ils ne pensent pas avoir de difficulté à procéder à l'EEP. Pour cela, elle rappelle les différents indicateurs attribués à chaque groupe (plusieurs indicateurs par groupe) et demande si c'est clair pour tout le monde. Vient alors le moment d'une des notes :

ENSEIGNANTE : Et vous, quelle note vous avez mise ?

ÉLÈVES : 7,5

ENSEIGNANTE : Sept et demi, pourquoi ?

ÉLÈVE 1 : Parce que ça donnait un peu envie à la fin, parce qu'il y avait un cercle, c'est beau, [...]

ENSEIGNANTE : Alors pourquoi pas 10 ? [...] Qu'est-ce qu'ils pourraient améliorer pour avoir le dix ?

ÉLÈVE 2 : [...] Être un petit peu plus ensemble [...]

Les élèves semblent ici avoir des difficultés quant à la dimension communication. D'une part, ils ne s'appuient pas sur des critères, mais uniquement sur des descriptions de la chorégraphie (« Il y avait un cercle ») et des perceptions personnelles (« ça donnait un peu envie » ; « c'est beau »). D'autre part, ils ne semblent pas avoir compris le contrat de communication implicite établie par l'enseignante. Selon elle, une note inférieure à 10 implique des problèmes à résoudre et donc à verbaliser. D'après les élèves, un 7,5 semble plutôt témoigner d'une présentation réussie.

L'enseignante saisit alors le commentaire de l'élève 2 pour leur faire remarquer que le problème semble dépasser leur difficulté à argumenter :

ENSEIGNANTE : C'était votre feuille, tous ensemble ?

ÉLÈVE 2 : [observation de la fiche] Non. [...]

ÉLÈVE 1 : [...] Moi j'aurai mis 10 sur 10 [...].

ÉLÈVE 4 : Ouais, mais pour notre feuille.

ENSEIGNANTE : Faut savoir expliquer si vous (ne) mettez pas 10 sur 10 ! [...] si j'ai un 7, j'ai envie de réussir à avoir 10, j'aimerais savoir qu'est-ce que je peux améliorer.

D'une part, la difficulté des élèves semble révéler de la dimension « Récolte d'informations » par le fait qu'ils n'aient pas observé les bons critères. Toutefois, on peut également y voir une difficulté des élèves quant à la dimension « Interprétation » du fait que les arguments déployés par les élèves ne s'appuient pas sur les indicateurs, mais sur leur perception générale.

À la suite de la régulation de l'enseignante, les élèves se penchent sur leur fiche et réalisent alors qu'ils sont en difficulté pour établir une nouvelle note, car ils ne comprennent pas les indicateurs en question :

ÉLÈVE 4 : [...] ça veut dire quoi « varié » ?

ENSEIGNANTE : Qu'il y a différents placements [...] des choses différentes [...]

ÉLÈVE 1 : Bah, je crois qu'on devrait mettre 10 sur 10 [...]

ENSEIGNANTE : Vous voulez changer la note ? OK.

Cet extrait pris dans sa globalité est très intéressant, car il montre que l'on peut réguler différentes dimensions de l'activité évaluative séparément et successivement au cours d'un même échange. Pour cela, l'enseignante fait preuve d'une grande flexibilité. Animée par l'intention de faire progresser les danseurs à l'aide de l'EEP, l'enseignante enquête sur les difficultés éprouvées par les évaluateurs.

Comme le manifeste cet extrait, les difficultés ne sont pas nécessairement là où on les attend. Ici, l'enseignante s'intéresse initialement à la dimension « Communication », mais réalise, grâce aux discours des élèves, que les difficultés proviennent de l'observation des bons indicateurs, elle-même rendue difficile en raison d'une incompréhension de ceux-ci. De même, il est intéressant de constater qu'il ne suffit pas de s'assurer préalablement que les élèves n'auront pas de difficultés pour qu'elles n'apparaissent pas une fois en situation. À ce titre, il nous semble que cet extrait est révélateur de l'importance d'identifier et résoudre les difficultés lorsqu'elles émergent en situation d'EEP.

D'un point de vue du rôle de chacun dans l'émergence de cette difficulté, on constate ici un détournement de la situation didactique. Les élèves pris dans le jeu de « Danse avec les stars » semblent avoir oublié que c'est moins le jeu de donner une note qui compte que d'aider les élèves évalués à progresser sur les indicateurs spécifiques qu'ils ont observé. L'enseignante joue alors un rôle indispensable à travers la parole laissée aux élèves dans l'enquête pour déterminer la source réelle de difficulté.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons voulu montrer que l'EEP pouvait être un aménagement didactique pertinent en éducation physique. À travers l'organisation des rôles sociaux de chorégraphe et de spectateur critique, les élèves semblent avoir enrichi les apprentissages disciplinaires propres à la danse. Toutefois, l'intérêt optimal de ces rôles sociaux dans une perspective d'évaluation au service des apprentissages semble dépendre de la capacité des élèves à s'évaluer mutuellement. De telles difficultés peuvent avoir une influence non seulement sur la progression de l'élève évalué, mais également sur la progression de l'élève évaluateur et donc plus généralement sur l'avancée du temps didactique.

À ce titre, nous avons pu notamment constater à travers ces trois extraits que les difficultés relatives à l'activité évaluative apparaissent sur chacune des dimensions, parfois isolément comme c'est le cas dans le premier extrait, parfois en vrac comme c'est le cas dans le dernier extrait. Toutefois, la difficulté à identifier quelle dimension est régulée lorsque les élèves argumentent sur des indicateurs qui ne sont pas les leurs (troisième extrait), révèle de l'entrecroisement des dimensions et de la mince frontière qui permet de les distinguer formellement. Cette modélisation doit donc être considérée avec précaution à ce stade pour les enseignants souhaitant s'en emparer à des fins d'enseignement.

Une autre conclusion concerne les conditions grâce auxquelles ces régulations ont été rendues possibles :

- Les objets de savoir disciplinaires sont mis au cœur de la démarche de régulation de l'activité évaluative ;
- La place est laissée aux élèves afin qu'ils puissent faire émerger d'eux-mêmes les difficultés réellement rencontrées quant à l'une ou l'autre dimension de l'activité évaluative ;
- L'enseignant structure et guide des moments d'échanges spécifiques à chaque dimension afin de faire émerger ces difficultés, tout en se laissant une marge de flexibilité pour réguler des difficultés relatives à d'autres dimensions émergeant éventuellement en situation.

Dans la continuité, il est intéressant de relever que les difficultés n'apparaissent que lorsque l'enseignant structure des moments permettant de les faire émerger. Ces trois extraits montrent que ces moments peuvent être placés : (1) en aval d'une EEP pour faire le point sur les difficultés rencontrées (extrait 1) ; (2) en amont d'une EEP en prévision d'une situation didactique particulière (extrait 2) ; (3) en cours d'EEP afin que les élèves évalués ne soient pas défavorisés à cause d'évaluateurs en difficulté (extrait 3).

Pour clore ce chapitre, le regard didactique porté sur la régulation de l'activité évaluative nous permet donc de postuler que l'EEP peut dans tous les cas se révéler un aménagement pertinent pour enrichir les savoirs disciplinaires et faciliter leur accès grâce à des régulations plus précises. Si l'on a ici pointé les difficultés que rencontrent les élèves, chaque extrait montre comment l'EEP a systématiquement enrichi les contenus (déconstruction de représentation, responsabilisation des

évaluateurs, développement du rôle social, enrichissement du vocabulaire, etc.).

Rappelons également que les enseignants de cette étude n'ont pas été formés à réguler l'EEP. Il n'est pas nécessaire d'être un expert en évaluation entre pairs (si tant est qu'on puisse seulement l'être) pour tenter d'y recourir. Les enseignants de cette étude, animés de la volonté que l'EEP soit au service des apprentissages et qu'elle permette d'enrichir les savoirs disciplinaires, régulent spontanément ces difficultés bien que par des moyens variés comme nous avons pu le voir. À ce titre, si les résultats sont trop ciblés pour nous permettre d'en tirer un modèle généralisable, il semble en tout cas que la finalité poursuivie par l'enseignant est tout aussi cruciale que les outils qu'il déploie à cette fin.

APPORTS DU CHAPITRE AU REGARD DU CONCEPT 360° ET PERSPECTIVES PRATIQUES

À travers ce chapitre, nous avons donc pu voir que l'organisation d'une évaluation entre pairs est porteuse d'un point de vue du socle universel, quant à la gestion de classe et à la différenciation entre élèves. Néanmoins, nous avons pu relever que sans une attention de l'enseignant, cet aménagement peut également engendrer des difficultés complémentaires pour tous les élèves. Dans ce chapitre, nous avons poursuivi deux objectifs : (1) apporter un regard pragmatique sur ce qui se produit spontanément en classe et les difficultés que peuvent rencontrer les élèves autour de l'action dans ce type de dispositif ; (2) s'appuyer sur les concepts existants pour comprendre et expliquer l'origine de ces difficultés ainsi que les manières (plus ou moins efficaces) d'agir et de réagir des enseignants.

Nous avons mis en évidence que le recours à une évaluation entre pairs peut effectivement produire ses effets annoncés, mais que lorsqu'elle n'est pas accompagnée d'une planification et d'une intervention adéquate par l'enseignant auprès des élèves engagés dans cette tâche, elle pouvait ne pas produire les effets promis, voire provoquer des effets délétères (renforcement des inégalités, incompréhension des attentes didactiques, malentendu didactique, rupture de contrat, etc.).

Les perspectives pratiques de ce chapitre concernent particulièrement des enjeux de formation. Trop souvent en effet, la promulgation de l'EEP pour améliorer la gestion de classe ou la différenciation nous semble relever de la « magie de la tâche » (Marsenach, 1991). Par conséquent, nous suggérons que la présentation d'une EEP (comme innovation pédagogique, au même titre que d'autres telles que l'usage de la tablette) soit accompagnée d'une réflexion systématique quant à la façon dont son intégration au processus d'enseignement-apprentissage peut ou non permettre de produire effectivement les effets visés de réduction des différences entre élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L., (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal et al. (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7–23). De Boek Supérieur.
- Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs au cœur du didactique. In C. Amade-Escot (Ed.), *Le didactique* (pp. 11–30). Éditions Revue EPS.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bonniol, J.-J., (1986). Recherches et formation: pour une problématique de l'évaluation formative. In De Ketele, J.-M. (Ed.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 7(2), 33–115.
- Butler, S. A. & Hodge, S. R. (2001). Enhancing student trust through peer-assessment in physical education, *The Physical Educator*, 58(1), 30–39.
- Cassady, H., Clarke, G. & Latham, A. -M. (2004). Experiencing evaluation: a case study of girls' dance, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 23–36.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.

- Cordoba, A., Lenzen, B., & Poussin, B. (2020). Les apprentissages disciplinaires au centre des leçons d'éducation physique. réflexions à partir d'une forme de pratique scolaire innovante en basketball. In V. Lentillon-Kaestner (Ed.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 33–58). Louvaine-La-Neuve: EME.
- Delignières, D. (2006). Le sens des apprentissages en EPS: éducation motrice ou éducation sportive? In L.Y. Dufour (Ed.), *Gérer motivation et apprentissage* (pp. 67–72). Lille: Éditions AEEPS régionale de Lille.
- Deriaz, D., Poussin, B. & Gréhaigne, J.-F. (1998). Sports collectifs. Le débat d'idée. *Revue EPS*, 273, 80–82.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Corwin Press.
- Félix, J. J., (2011). *Enseigner l'art de la danse ? l'acte artistique de danser et les fondements épistémologiques de la didactique de son enseignement*. De Boeck.
- Forest, E., Lenzen, B. & Öhman, M. (2018). Teaching Traditions in Physical Education in France, Switzerland and Sweden: A Special Focus on Official Curricula for Gymnastics and Fitness Training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71–90.
- Genette, G. (1992). *Esthétique et poétique*. Points.
- Guisgand, P. & Tribalat, T. (2001). *Danser au lycée*. Éditions L'Harmattan.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. Éducation permanente, *Apprendre à évaluer*, 53–64.
- Johnson, R. (2004). Peer Assessments in Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8), 33–40.
- Margolinas, C. (2021). Préface. Le processus de dévolution dans le cadre de la théorie des situations didactiques. In P. Buznic- Bourgeacq (Ed.) *Sujets et objets de la dévolution, une institution de l'autonomie* (pp. 1–14). ISTE Éditions.
- Marsenach, J. (1991). *EPS : Quel enseignement ?* INRP.
- Mascret, N. & Dhellemmes, R. (2011). Culture sportive et culture scolaire des APSA. In M. Travert & N. Mascret (Eds.), *La culture sportive* (pp. 99–114). Paris: Éditions EP&S.
- Mascret, N. & Rey, B. (2011). Culture sportive et rôles sociaux. In M. Travert & N. Mascret (Eds.), *La culture sportive* (pp. 81–98). Paris: Éditions EP&S.
- Mauchand, P. (2001). *Motivation sous incertitude: étude de l'influence de l'heuristique d'ancrage et d'ajustement sur les cognitions, le comportement et la performance*. Thèse de doctorat soutenue à Lyon 2.

- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages: enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169–192). Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L., Lenzen, B., Leutenegger, F. & Ronveaux, C. (2018). *Évaluation des enseignements de formations continues diplômantes: enjeux de reconnaissance et de collaboration entre les parties prenantes*. Phronesis, 7, 59–78.
- Nadeau, L., Richard, J-F., & Godbout, P. (2008). The validity and reliability of a performance assessment procedure in ice hockey, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 65–83.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Contrat didactique. in: Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Eds.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 55–60). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Ward, P. & Lee, M.-A. (2005). Peer-assisted learning in physical education: a review of theory and research, *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 205–225.
- Topping, K.J. (2009). *Peer Assessment, Theory into Practice*, 48(1), 20–27.

CHAPITRE 6 :

INTERDISCIPLINARITÉ ET ÉDUCATION PHYSIQUE : REPÈRES CONCEPTUELS, ÉTUDE DE PRODUCTIONS PROFESSIONNELLES FRANCOPHONES ET PERSPECTIVES POUR UNE RÉUSSITE DE TOUS

Benoît Tonnetti¹, Maude Louvriot², Dimitri Le Roy³, Frédéric Darbellay² & Patrick Fargier¹

*¹Unité d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne (HEP Vaud), Suisse.
patrick.fargier@hepl.ch*

²Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève

³Laboratoire violences, innovations, politiques, socialisations et sports (VIPS2 – ÉA 4636), Université de Rennes

Résumé : L'interdisciplinarité est susceptible de favoriser la réussite de tous et toutes à l'école, en contribuant à la prise en compte des besoins de chacun. La mise en place d'enseignements interdisciplinaires peut cependant constituer une gageure pour les enseignants, ceux-ci étant de nos jours enjoint à mettre en place et en œuvre de tels enseignements sans avoir pour autant été préparés à la chose. Le but de ce chapitre d'ouvrage est ainsi : (1) de fixer les repères permettant de spécifier la notion d'interdisciplinarité ; (2) de caractériser la ou les conception(s) de l'interdisciplinarité scolaire qui se dégage(nt) des productions professionnelles pour en faire une analyse critique au regard de ces repères ainsi que de la visée de réussite de tous et toutes à l'école ; (3) de prendre appui sur cette analyse pour proposer des perspectives complémentaires en matière de collaborations entre disciplines scolaires.

Mot clés : Approche transversale, Différenciation, Éducation, Interdisciplinarité, Réussite scolaire

INTERDISCIPLINARITÉ ET CONCEPT 360°

Le projet de lignes directrices dans le cadre du concept 360°, formalisé par le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture du canton de Vaud, met en avant une visée de réussite de tous les élèves et, dans cette perspective, de réduction de « *la prévalence et l'intensité de problèmes qui ont généralement une incidence sur la capacité de l'élève à endosser son rôle d'apprenant et à s'insérer dans le cadre scolaire* » (Canton de Vaud – Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture, 2020, p. 8). Il est ici notamment souligné que « *l'élève éprouve le besoin de donner du sens aux activités scolaires proposées et au cadre posé [...] d'accomplir des actions qui aboutissent à des résultats concrets* » (Canton de Vaud – Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture, 2020, p. 10). Or, si l'École a un sens, c'est d'abord en ce qu'elle prépare à un au-delà de l'École dont les diverses réalités appellent à mobiliser des acquis relevant le plus souvent, en tout ou partie, de plusieurs disciplines scolaires. De ce fait, les enseignements scolaires classiquement répartis en différentes disciplines peuvent ne pas faire sens pour tous les élèves et leurs perspectives de mobilisation ultérieure demeurer floues à leurs yeux (e.g., Develay, 1992 ; Perrenoud, 1997 ; Tardif, 1999). La mise en place d'enseignements interdisciplinaires peut constituer une possibilité, à analyser et discuter, pour limiter de tels écueils. Elle pourrait ainsi constituer un outil de « *prévention* » telle que l'entendent les rédacteurs du projet de lignes directrices dans le cadre du concept 360°.

REPÈRES

DISCIPLINES ET CROISEMENTS DISCIPLINAIRES : POUR UNE COMPLÉMENTARITÉ

La forme scolaire traditionnelle, comme l'organisation du savoir qui en découle, promeut de longue date une compartimentation des

enseignements en différentes disciplines (Vincent, 1980). La pertinence de ce cloisonnement des enseignements tient, selon ses partisans, à ce qu'il suscite une compartimentation des savoirs à enseigner, aidant les élèves à apprendre et à discipliner leur esprit (Hofstetter & Schneuwly, 2019).

Cette « disciplinarisation » (Tardif, 1999) des enseignements scolaires peut cependant tendre à s'ériger en modèle unique et, par conséquent, à ne pas favoriser la mise en place d'actions visant explicitement à croiser les apports de différentes disciplines (e.g., Samson, 2019). Or, de telles actions, parfois qualifiées de transversales, sont de nature à renforcer le processus d'apprentissage. Ce sont bien les enseignements scolaires dans leur ensemble qui doivent faire synergie pour outiller l'élève, *a fortiori* dans la perspective de faire face aux défis complexes du XXI^e siècle (Taddei, 2018). Dès lors, encourager l'élève à penser « par disciplines » ne l'invite pas à concevoir les divers apprentissages scolaires comme constitutifs d'un tout.

Si les logiques disciplinaires d'enseignement ont leur intérêt au regard des apprentissages scolaires, elles semblent en définitive susceptibles de générer en la matière un effet pervers limitant. Aussi, reconnaître les forces et les faiblesses respectives des approches disciplinaires et interdisciplinaires, ainsi que leur complémentarité possible, permet de les inscrire dans un cercle vertueux bénéfique à la réussite scolaire de tous et toutes. C'est dans cette perspective que se situera le chapitre à venir.

CROISEMENTS DISCIPLINAIRES : CONCEPTS CLÉS

Il convient en premier lieu de rappeler que l'interdisciplinarité mobilisée dans le cadre de ce chapitre se concentre sur le champ scolaire et se distingue par nature d'une interdisciplinarité scientifique, professionnelle ou pratique (Lenoir, 2019). Pour Lenoir et Hasni (2016), en s'appuyant sur les disciplines enseignées à l'école, l'interdisciplinarité scolaire vise à favoriser l'éducation d'acteurs sociaux et d'actrices sociales au travers de l'apprentissage de connaissances intégrées. Elle reconnaît ainsi des liens de complémentarité entre les disciplines scolaires à des fins d'ins-truction, d'éducation et de formation (Lenoir, 2019).

La notion d'interdisciplinarité étant souvent mobilisée pour qualifier diverses formes de croisements entre disciplines scolaires, il s'agit d'abord d'identifier différents degrés d'intégration entre les disciplines,

et donc, de fixer des repères distinguant l'interdisciplinarité stricto sensu des notions de « disciplinarité », de pluri- ou multi- disciplinarité, ou encore de transdisciplinarité (e.g., Klein, 2010).

La « disciplinarité », principe premier prévalant à l'école, fait référence à un découpage des connaissances en disciplines cloisonnées, renvoyant chacune à un objet délimité, incarné par des communautés, des méthodes et des didactiques bien définies (Darbellay et al., 2019). La multi- ou pluri- disciplinarité fait référence à la mobilisation de deux disciplines au moins autour d'un objet d'étude, sans que celles-ci n'articulent ou n'intègrent pour autant leurs points de vue. Il s'agit d'une juxtaposition, d'une addition de regards disciplinaires permettant une vision pluraliste sur une thématique donnée. L'interdisciplinarité renvoie quant à elle à l'intégration de plusieurs disciplines à travers une mise en dialogue de différents points de vue autour d'un objet donné. Il s'agit ici de travailler à l'interface des disciplines en partageant les objectifs, les concepts, les théories et les méthodes afin de favoriser l'apprentissage mutuel entre différents champs et pratiques disciplinaires. L'interdisciplinarité implique par conséquent de dépasser le cadrage disciplinaire (Darbellay et al., 2019). Enfin, la transdisciplinarité s'efforce de penser « au-delà » des disciplines dans la perspective d'une compréhension globale et intégrative impliquant la réorganisation des savoirs disciplinaires dans un système global, croisant les perspectives professionnelles et scientifiques (Darbellay, 2015). La figure 1, inspirée par Klein (2014) et reprise dans un rapport publié par la League of European Research Universities (Wernli, Darbellay, & Maes, 2016), permet d'illustrer cette gradation de l'interaction entre les disciplines.

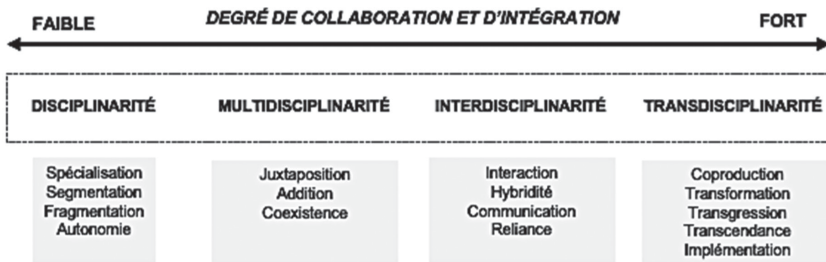


Figure 1. Degré de collaboration entre les disciplines.

POLITIQUE ÉDUCATIONNELLE

Au cours des dernières décennies, les réformes curriculaires de plusieurs pays ont conduit à renouveler les plans d'étude en se reportant aux enseignements disciplinaires sans se cantonner à ceux-ci, notamment en promouvant des enseignements thématiques renvoyant au champ des « éducations à » (éducation au développement durable, éducation à la citoyenneté, éducation aux droits de l'enfant ou encore éducation à la santé), favorisant les approches transversales dans le contexte scolaire (Audigier, 2015 ; Hasni et al., 2016).

La Suisse n'échappe pas à la tendance, puisque les textes officiels invitent les enseignants à faire œuvre d'« interdisciplinarité » au sens large du terme. Dans le cadre de la scolarité obligatoire, le Plan d'Études Romand¹ favorise ainsi les approches « interdisciplinaires » en regroupant les disciplines par domaines pour susciter des « liens intradomaines » et « interdomaines » ainsi qu'en visant des séries d'acquisitions, extensivement définies, relevant des « capacités transversales » ou de la « formation générale ». Au-delà de la scolarité obligatoire, un pas majeur en direction de l'interdisciplinarité a été opéré dès 1994, en ce qui concerne le second niveau du degré secondaire, via le plan d'étude-cadre pour les écoles de maturité (Ghisla et al., 2010). Encore peut-on noter, au sein de la voie professionnelle (maturité professionnelle), l'existence d'un travail interdisciplinaire évalué dans le cadre de la certification.

FACILITATEURS ET DIFFICULTÉS

Une série de réformes scolaires, qui ont notamment eu cours en Europe, est ainsi venue favoriser des essais de croisement entre disciplines. L'approche par compétences, dans sa perspective transversale, invite ainsi à mobiliser une diversité de ressources, pouvant émaner de différentes disciplines, pour œuvrer efficacement dans un domaine donné (Rey, 1996). Il en va de même des approches par problèmes ou par projets (Louviot & Darbellay, 2017).

Il n'est cependant pas simple de mettre en place les pratiques interdisciplinaires dans le système scolaire actuel. Les obstacles sont fréquents et touchent au travail de l'enseignant ou à son identité (Darbellay

1 <https://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-liens>

et al., 2016). Dans la majorité des cas, les approches interdisciplinaires s'inscrivent ainsi dans une pédagogie socioconstructiviste où l'enseignant doit endosser un rôle de guide et n'est plus détenteur ou détentrice d'un savoir transmis dans une logique purement verticale (McPhail, 2016). De plus, l'enseignant, qui s'engage dans une approche interdisciplinaire, doit se confronter aux savoirs d'autres disciplines que celle(s) en lesquelles il s'est spécialisé. La remise en question identitaire ainsi suscitée n'est pas chose aisée et des réticences se font parfois sentir (Darbellay et al., 2016 ; Samson, 2014), d'autant que le corps enseignant est soumis à des contraintes évaluatives disciplinaires encourageant l'organisation disciplinaire des enseignements (Louviot, 2021) et qu'il est en soi complexe d'évaluer une séquence interdisciplinaire (Moss et al., 2019). De plus, en ce système relativement figé, peu de ressources existent pour accompagner les enseignants dans la création et la mise en œuvre de séquences interdisciplinaires (Hasni et al., 2015).

QUESTIONNEMENT EN PRISE AVEC L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Si l'interdisciplinarité constitue un défi pour les enseignants, certaines disciplines, comme l'éducation physique, se prêtent tout particulièrement à la mise en place d'actions interdisciplinaires. De telles disciplines renvoient en effet directement à des pratiques sociales de référence dans lesquelles la pensée et l'action requièrent souvent un report à des acquis qui ne relèvent pas d'un unique champ. Ainsi l'éducation physique renvoie à des thématiques comme celle des loisirs physiques à des fins de santé quand la santé n'est en rien un objet qui relève exclusivement de l'éducation physique. Dans le même ordre d'idée, on pourrait penser aux thématiques de l'environnement et de la corporéité. De telles thématiques offrent ainsi des possibilités de créer des liens forts entre différentes disciplines (McPhail, 2018). Enfin, les disciplines comme l'éducation physique sont fortement en prise avec les compétences méthodologiques et/ou sociales, parfois dites transversales, mises en avant dans les plans d'étude.

Les enseignants disposent en définitive, outre de repères formels pour concevoir des croisements disciplinaires, d'opportunités scolaires pour les mener à bien. Le cheminement conduisant aux croisements entre disciplines scolaires est cependant jalonné d'obstacles. Aussi semble-t-il de mise de clarifier comment les acteurs de l'école se départissent de ces obstacles pour contribuer à la réussite de tous, ce à quoi un examen de

productions professionnelles s'affichant en tant qu'interdisciplinaires peut contribuer. Un tel examen sera envisagé au point suivant, dans le cas de productions intégrant l'éducation physique.

CONTRIBUTION DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE À L'INTERDISCIPLINARITÉ : ÉTUDE D'ÉCRITS PROFESSIONNELS

POUR UNE ÉTUDE D'ÉCRITS PROFESSIONNELS

Le corps enseignant est incité, parfois enjoint, à concevoir et mettre en œuvre des activités dites interdisciplinaires, qui croisent les apports de différentes disciplines d'enseignement. Il en va d'un souci de mettre en place un complément aux enseignements disciplinaires classiques, de sorte à pallier leurs éventuelles limites (Lenoir & Sauvé, 1998) et à faire synergie en vue de favoriser la réussite de tous à l'école.

Pour mettre en place de tels croisements disciplinaires, les enseignants disposent de repères structurés dans le champ de la recherche scientifique qui permettent de distinguer pluri-, inter- et trans- disciplinarité (e.g., Klein, 2010). Une réflexion à de tels repères a en outre été développée, pour ce qui est de l'école, dans le champ de la recherche en éducation (e.g., Develay, 1992) et des pistes de mise en œuvre ont parfois été formalisées pour inspirer les enseignants (e.g., dans le cas de la France, via le site Eduscol²).

Pour autant, il a été constaté dans le champ scientifique, et en particulier dans le cas de la recherche en sciences du sport en Europe, que les chercheurs qui se lancent dans l'aventure des croisements disciplinaires ne le font pas à partir d'un cadre de pensée préétabli en matière de pluri-d'inter- ou de trans- disciplinarité. Ils s'y engagent plutôt en appui sur des habitudes d'échange entre spécialistes de différents domaines qui leur permettent, si leur contexte institutionnel n'est pas défavorable à la chose, de faire œuvre de créativité pour co-construire l'approche d'un problème complexe donné (Camy et al., 2017). Il est envisageable qu'il puisse en être de même à l'école, les repères formalisés appelant par

2 <https://eduscol.education.fr/272/enseignements-pratiques-interdisciplinaires>

nature à faire œuvre d'interprétation, voire d'inventivité, pour autoriser un passage à l'acte.

On est ainsi fondé à s'enquérir des éventuels chemins frayés par les acteurs de l'école en matière de croisements disciplinaires, via une étude de productions professionnelles affichant un souci d'« interdisciplinarité », pour en opérer une analyse débouchant sur une caractérisation des perspectives proposées en vue d'un examen au regard de la réussite de tous.

Afin de contribuer à cette clarification, l'étude s'est centrée sur le cas de propositions professionnelles impliquant l'éducation physique, compte tenu du potentiel de cette discipline, précédemment souligné dans ce chapitre, à susciter des croisements entre disciplines.

MÉTHODE

L'étude s'appuie sur un corpus de productions professionnelles repérées sur Internet (Google, Safari), en recourant aux mots clés « EPS » (ou « éducation physique et sportive », ou « éducation physique » ou « éducation physique ») et « interdisciplinarité » (ou « interdisciplinaire ») pour se centrer sur les seules productions issues de contextes francophones et présentant des propositions d'enseignement. Cela a permis d'identifier 64 productions³.

Une lecture flottante (Bardin, 2013) de ces productions a été réalisée, afin d'en retenir les idées essentielles et de repérer des récurrences ou des contrastes forts permettant de fixer des repères pour procéder à un classement « par boîtes » des contenus, à partir de clés de classement préétablies, à savoir : (1) Caractérisation, par son ou ses auteur(e-s), de la logique de croisement entre disciplines proposées ; (2) Ordre d'enseignement ciblé ; (3) Disciplines associées ; (4) Affichage ou non d'une inscription dans la logique de l'approche par compétences ; (5) Indication explicite ou non d'une visée de construction de compétences transversales ou générales ; (6) Relation ou non à la notion de projet et thèmes

3 Par exemple, une proposition intitulée « L'activité aquatique et l'interdisciplinarité » (<https://ienetaples.etab.ac-lille.fr/files/EPS/natation/piscine.pdf>) ou une proposition ayant pour titre « EPS et interdisciplinarité – Des exemples de mise en œuvre » (https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/eps_et_interdisciplinarite_exemples.pdf).

traités ; (7) Autres. Les rubriques 3 et 6 ont par ailleurs autorisé une logique de « classement par tas » permettant de différencier des types d'associations entre disciplines et de conception de la notion de projet, au sein des « boîtes » correspondantes.

Cela a permis de dénombrer les productions par boîtes ou par sous-classes d'une boîte. Des types d'associations entre disciplines ayant été repérées, il a en outre été possible de déterminer si elles influaient sur les éléments ainsi quantifiés (test exact de Fischer).

RÉSULTATS

Il est en premier lieu apparu que l'essentiel des productions examinées (60 productions sur 64) est explicitement présenté en tant qu'interdisciplinaire par leurs auteurs. Ce report à l'interdisciplinarité n'engage a priori que ceux-ci, les liens avec un quelconque cadre épistémologique n'étant en tout état de cause jamais rendus explicites.

Des repères sont systématiquement fournis quant aux ordres d'enseignement concernés par ces productions (figure 2.a.). Dans l'essentiel des cas (près de 80 % des 64 productions examinées), les productions sont destinées à des cursus concernant des élèves de 12 à 15 ans. Les productions restantes ciblent essentiellement des élèves plus jeunes, 10 productions concernant des élèves de 8 à 12 ans. Marginalement (4 cas), quelques productions sont destinées à des élèves plus âgés (plus de 16 ans).

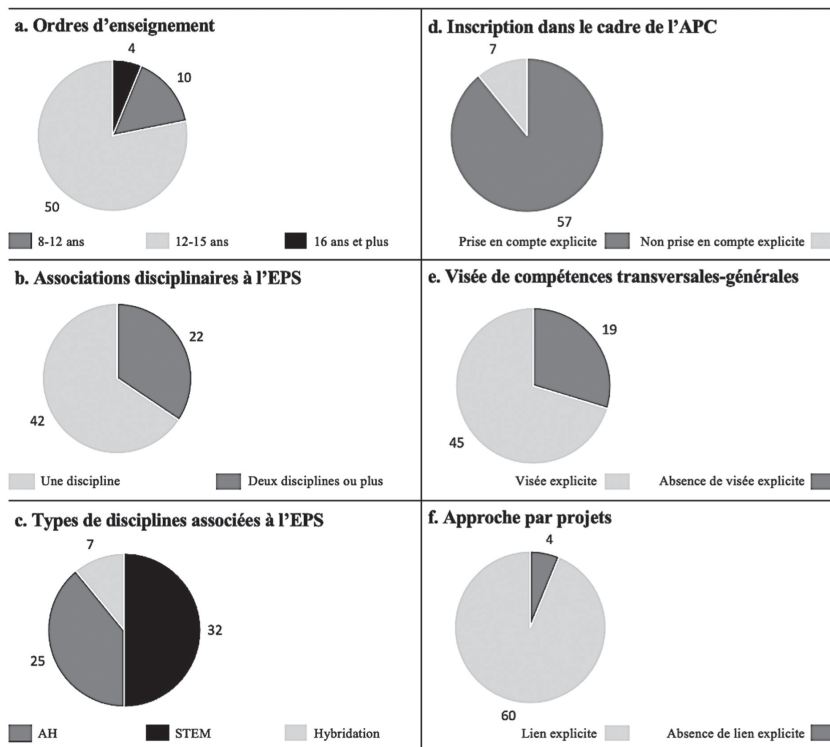


Figure 2. Principaux attributs du corpus de productions

Les productions rendent compte de croisements entre l'éducation physique et une autre discipline dans près des deux tiers des cas, par exemple entre éducation physique et sciences de la vie et de la terre⁴ (figure 2.b). Le tiers restant renvoie à des associations entre l'éducation physique et deux disciplines d'enseignement ou plus, par exemple entre éducation physique, éducation musicale et français⁵ (figure 2.b).

Un examen des disciplines associées à l'éducation physique a permis de dégager deux grands types de croisements (figure 2.c). Le premier concerne les mathématiques, la physique, les sciences de la vie et/ou de la terre ou encore la technologie et le second, l'éducation

4 <https://www.reseau-canope.fr/creatice/IMG/pdf/interdisciplinarite-svt-eps.pdf>

5 <http://eps.ac-creteil.fr/spip.php?article1021>

artistique, l'éducation morale et civique, le français, la géographie, l'histoire ou encore les langues vivantes étrangères. Il en va ainsi de deux ensembles classiques, désignés dans l'univers anglo-saxon par l'acronyme STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), d'une part, et par la formulation AH (Arts and Humanities), d'autre part. Ces deux ensembles sont apparus prégnants, seules sept productions proposant des formules hybrides (figure 2.c.).

D'une manière générale, l'essentiel des productions (85 %) s'inscrit explicitement dans le cadre d'une approche par compétences (figure 2.d.), quand bien même la notion de compétence ou les jalons de l'approche par compétences évoquée ne sont pas systématiquement formalisés. Dans ce cadre, un souci de construction de compétences à caractère méthodologique et/ou social, parfois dites transversales ou générales, est prégnant dans les productions (figure 2.e.). Une visée explicite de construction de telles compétences est perceptible dans plus des deux tiers des cas. Par ailleurs, les acquisitions visées sont, de façon quasi générale (plus de 90 % des cas), explicitement rattachées à une approche par projet (figure 2.f.).

Si l'essentiel des productions examinées évoque explicitement l'approche par projets, deux conceptions en la matière se sont dégagées du corpus. La signification donnée à la notion de projet est variable d'un cas à l'autre, se traduisant par un livrable bien défini (spectacle, exposition, guide, etc.) dans les deux tiers des cas et par un projet d'apprendre dans le cadre d'une approche par problèmes, sans livrable particulier, dans un tiers des cas (figure 3.a.).

Il en va, au regard de la typologie identifiée quant aux associations entre éducation physique et autres disciplines (éducation physique et STEM, d'une part, éducation physique et AH, d'autre part), de la seule différence statistiquement significative identifiée (test exact de Fischer avec $p = 0,002$; figure 3.b.).

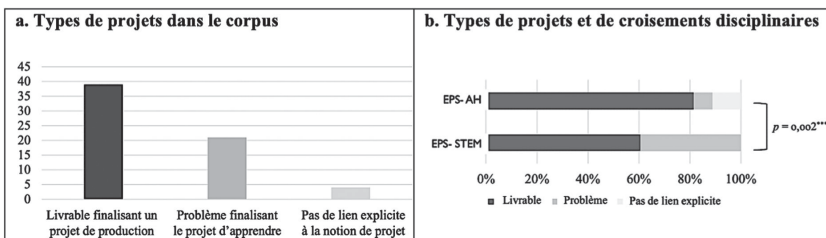


Figure 3. La notion de projet dans le corpus.

Parallèlement à ces résultats, il est à noter que les productions ont intégré à la marge des propos indiquant un souci de mise en place d'une action interdisciplinaire pour favoriser une construction de sens dans les apprentissages, une motivation pour les apprentissages, ou encore un réinvestissement ou un transfert d'apprentissages.

CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE

Les résultats obtenus permettent d'esquisser les très grandes lignes d'une conception des croisements disciplinaires relatifs à l'éducation physique. Il en va d'associations de deux grands types : éducation physique et disciplines artistiques, langues, sciences humaines et/ou sociales, d'une part, éducation physique et sciences de la vie et/ou de la santé, technologie, sciences de l'ingénieur et mathématiques, d'autre part. Ces associations s'inscrivent explicitement dans le cadre d'une approche par compétences visant des acquisitions transversales ou générales en sus des acquis disciplinaires, voire thématiques. Les acquisitions visées sont en outre mobilisées au travers de la mise en place d'un projet, finalisé par un livrable ou par la résolution d'un problème, appelant l'articulation d'une série de ressources. Permettre aux élèves de construire du sens, d'être motivés pour effectuer des apprentissages réinvestissables ou transférables, transparait dans l'argumentaire.

La conception des croisements disciplinaires qui se dégage de l'examen des écrits du corpus correspond en définitive une perspective qui peut être qualifiée d'interdisciplinaire si on se reporte à Lenoir et Sauvé (1998, p. 121) en ce qu'elle suggère une « mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines [...] qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques [...] en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves ».

La perspective ainsi repérée semble renvoyer à une sorte de « pensée unique », ce qui appelle à commentaire. En premier lieu, l'approche adoptée ne peut prétendre à l'exhaustivité en ce qu'elle intéresse le seul champ des écrits professionnels francophones, via une recherche de tels écrits sur Internet à partir de termes clés restrictifs. En second lieu, l'analyse adoptée du corpus d'écrits constitué visait précisément à dégager les dénominateurs communs dans les productions examinées. Pour autant, les résultats de l'étude effectuée autorisent à repérer une option relativement consensuelle quant aux enseignements interdisciplinaires

impliquant l'éducation physique, en dépit de variantes, au sein d'une communauté professionnelle donnée. Cela ne veut en rien suggérer qu'il en irait de la seule option repérable si on élargissait le corpus. Cela permet en revanche de pointer l'existence possible d'une conception dominante de l'interdisciplinarité au sein d'un groupe donné d'enseignants et d'enseignantes et autorise à questionner un tel cas de figure au regard de la réussite de tous.

Il est logique de considérer que cette réussite appelle la prise en compte de chaque élève. Or, le corpus examiné cible essentiellement la tranche d'âge 12-15 ans, au détriment des autres. Sauf à considérer que les besoins des élèves en matière d'interdisciplinarité scolaire existent d'abord chez les élèves de 12 à 15 ans, il s'agirait d'étendre la réflexion en matière d'actions interdisciplinaires à une plus grande diversité d'élèves. Cette perspective d'ouverture demeure a fortiori cohérente si on considère que les productions analysées tendent à réfracter un « modèle unique » de croisements disciplinaires. On peut certes estimer que le trait est ici grossi en raison de l'approche analytique adoptée, comme cela a été signalé. Pour autant, les résultats ne font pas apparaître une quelconque pluralité de points de vue dont les dénominateurs respectifs seraient en tension forte. Tout au plus ces résultats permettent-ils de repérer deux conceptions de l'approche par projet censée porter les apprentissages, lesquelles coexistent au demeurant au sein des deux grands types d'associations disciplinaires repérés. Ainsi peut-on s'interroger sur la capacité du modèle repéré à s'adresser à tous et toutes, à prendre en compte les différences entre élèves pour que chacun et chacune puisse construire du sens dans ses apprentissages, adhérer aux enseignements proposés et envisager la mobilisation possible des contenus appris au-delà du strict cadre de leur acquisition.

Encore pourrait-on considérer, avec Prost (1992), que la réussite de tous suppose le développement chez chaque élève d'un projet de formation dans l'école et au-delà du temps de la scolarité ; et se demander dans quelle mesure la transmission de l'intentionnalité ainsi que de l'outillage méthodologique et social correspondant est spécifiquement assurée par le modèle interdisciplinaire repéré.

En définitive, l'examen opéré suggère que les productions professionnelles en matière de croisements disciplinaires ont une pertinence effective en termes d'interdisciplinarité. Celui-ci permet en tout état de cause de pointer une option recevable en la matière d'interdisciplinarité impliquant l'éducation physique. Il conduit en outre à s'interroger sur la

capacité de la perspective interdisciplinaire dégagée à suffire pleinement à étayer la réussite de tous, ce qui invite à considérer des perspectives sinon alternatives, au moins complémentaires. Cela appelle, en définitive, non pas à mettre en question l'option interdisciplinaire ici repérée, mais plutôt à élargir l'éventail des possibles.

DIVERSIFIER LES CROISEMENTS DISCIPLINAIRES ?

POUR UNE OUVERTURE DE L'ÉVENTAIL DES POSSIBLES

Si les savoirs scolaires peuvent être acquis dans un strict cadre disciplinaire par certains élèves, les dispositifs interdisciplinaires sont autant de moyens susceptibles de favoriser l'acquisition des savoirs scolaires par tous. Cela semble d'autant plus pertinent dans le cadre de l'approche par compétences si on admet, par exemple avec Perrenoud (1997), que celle-ci doit rendre les élèves capables de mobiliser pertinemment une diversité de ressources face à un problème complexe.

La mise en place de temps d'enseignement interdisciplinaires peut ainsi concourir à la réussite de tous, en favorisant les divers acquis disciplinaires ou la capacité à les mobiliser dans un contexte non strictement disciplinaire. Œuvrer à la réussite de tous appelle à s'adresser à chacun, via une diversité de stratégies et modalités d'enseignement. Or, l'étude des productions professionnelles abordée au point précédent suggère un cap interdisciplinaire pertinent, mais pouvant conduire à une diversité moindre des mises en œuvre. La tendance repérée appelle plus précisément à ouvrir l'éventail des possibles en ciblant des élèves de toutes les tranches d'âge. Elle invite en outre à des mises en œuvre non exclusivement finalisées par un livrable (destiné à autrui) ou une résolution de problème (pour apprendre). Dans le cas de l'éducation physique, elle appelle aussi une diversification des disciplines qui lui seraient associées (dépassant le diptyque que constituent, d'une part, les disciplines artistiques, littéraires ou relevant des sciences humaines et sociales, d'autre part, les sciences de la vie et/ou de la santé, la technologie, les sciences de l'ingénieur ou les mathématiques). D'une manière plus générale, il s'agit, potentiellement, de ne pas limiter les possibles au seul cas de l'interdisciplinarité. Les lignes qui suivent suggèrent des pistes en vue de stimuler la réflexion en la matière.

UNE PISTE PLURIDISCIPLINAIRE POUR DES EFFETS TRANSVERSAUX ?

L'éducation physique est souvent convoquée dans les réflexions intéressant l'éducation des élèves en matière de de citoyenneté ou de santé, au point que certains l'envisagent parfois en tant que « discipline transversale » (e.g., Malvezin, 1997).

Parlebas (2005) a ainsi montré que la pratique d'une activité physique coopérative de pleine nature peut susciter un accroissement des interactions affectives impactant positivement les relations interindividuelles, y compris chez des élèves n'entretenant initialement pas de bons rapports entre eux. On peut ainsi imaginer qu'un séjour finalisé par une randonnée à ski favorise le développement de savoirs relationnels, de capacités de collaboration et de communication au service d'un vivre ensemble, ce qui pourrait se répercuter sur la vie de classe, voire sur la vie en société. Il en irait en ce sens d'acquisitions transversales.

Le projet de randonnée à ski évoqué ne renvoie pas à un livrable au sens strict, mais plutôt à la co-organisation d'une activité coopérative, donnant sens au travail scolaire effectué durant le séjour, associant par exemple l'éducation physique, pour ce qui est de l'apprentissage du déplacement à skis, les sciences naturelles, sous l'angle des apports caloriques ou de l'adaptation au froid, et la géographie, au regard de la cartographie. Une telle logique de travail, pluridisciplinaire en ce qu'elle consisterait essentiellement en une juxtaposition des apports de chaque discipline, pourrait ici tirer profit des relations interindividuelles suscitées par les temps de pratique physique coopérative, voire prolonger cette dynamique relationnelle dans un contexte de travail faisant sens et favorisant le bon déroulement de la randonnée projetée. Ici, une perspective pluridisciplinaire associant l'éducation physique à une science humaine et à une science de la vie, via des contenus pouvant être adaptés à différents ordres d'enseignement, favoriserait en somme une dynamique suscitant des acquis relationnels potentiellement transversaux.

Dans une logique similaire, un lien entre l'*outdoor education*, qu'on peut sommairement définir en tant qu'éducation contextualisée dans un environnement extérieur, à propos de celui-ci et pour développer une éthique des rapports à celui-ci (Donaldson & Donaldson, 1958) et l'éducation physique pourrait être envisagé dans une perspective interdisciplinaire ciblant la santé. Il a en tout état de cause été souligné que des activités praticables en milieu extérieur sont de nature à favoriser un bien-être physique, mental et social, ainsi qu'à donner l'envie et les

moyens de se lancer dans une quête durable de ce bien-être (e.g., Mutz & Muller, 2016). Les perspectives de mise en œuvre semblent ici à stabiliser et les rôles respectifs de l'*outdoor education* et de l'éducation physique dans l'éducation des élèves, à clarifier (Martin & McCullagh, 2011) même si les compatibilités entre les deux champs ont été de longue date soulignées (e.g., Bunting, 1989). Tout comme l'éducation physique, l'*outdoor education* se prête à l'interdisciplinarité (e.g., Bunting, 2006) et ces deux domaines ont rapport à la santé, si bien qu'un projet de randonnée à ski, pour reprendre l'exemple précédent, pourrait finaliser des apprentissages en chacun des deux domaines, sur un registre pluridisciplinaire, à tout le moins si on assimile l'*outdoor education* à une discipline, ce qui demeure à questionner (Dyment & Pottter, 2015). D'une manière plus classique, il semble naturel d'associer des disciplines telles que l'éducation physique, l'éducation nutritionnelle ou encore les sciences naturelles au sein d'un tel projet, sous l'angle de la santé.

D'autres formules seraient, bien sûr, envisageables. Ainsi, dans le cadre classique des salles de sport suisses, les répétitions des savoirs connus, comme le vocabulaire allemand ou les équations mathématiques, lors de jeux de relais ou de la mise en œuvre des fameuses estafettes, relèvent de la pluridisciplinarité en ce sens que les apprentissages entre les deux branches ne sont pas interreliés. On se retrouve bien ici dans une pure juxtaposition des apports de plusieurs disciplines via la méthode de travail utilisée.

UNE INTERDISCIPLINARITÉ CIBLANT UN SEUL ET MÊME SAVOIR ?

Effectuer une randonnée requiert la maîtrise de la relation entre carte et terrain, relation qui nécessite une capacité d'abstraction à laquelle n'ont pas accès les jeunes élèves (e.g., Fargier, 1997). Cette relation peut cependant être construite, à hauteur des possibilités des élèves, en combinant les apports de l'éducation physique (marche, jeux d'orientation) et de la géographie (cartographie basique de l'espace proche). Là encore, une randonnée ou une chasse au trésor peut venir finaliser le recours aux deux disciplines sans susciter de livrable qui serait par nature destiné à un tiers.

Il est ainsi envisageable de sortir dans le parc jouxtant l'école (ou le lieu de séjour, si on se reporte à l'exemple de la randonnée à ski fourni ci-avant) pour le visiter et revenir en salle de classe rendre compte de cette visite via un dessin du parc. Une confrontation des dessins produits

par les élèves pourra alors faire apparaître des points communs, mais aussi des divergences dans la manière de représenter le parc, lesquelles pourront être levées en retournant au parc pour vérifier les choses. En imaginant qu'un dessin consensuel du parc soit stabilisé, il est alors possible de produire, à partir de celui-là, une maquette géante du parc en salle de sport, des tapis étant utilisés pour représenter des chemins, des caissons pour représenter un bac à sable, un arbre, etc. Cette maquette peut permettre de pratiquer des jeux d'orientation, par exemple pour rechercher un trésor placé sur le dessin du parc ou encore pour suivre un itinéraire préétabli. On peut ensuite effectuer les mêmes activités en classe en déplaçant un petit personnage sur une feuille représentant schématiquement la maquette géante, éventuellement en recourant à des collages et des cubes. Cela permet peu à peu de disposer d'une carte rudimentaire à partir de laquelle on peut tenter de se diriger dans le parc, un doigt remplaçant le petit personnage, les éléments initialement en 3D ayant été remplacés par leur contour, le cas échéant en recourant à des couleurs.

Deux disciplines sont ainsi susceptibles d'interagir pour permettre la construction d'un acquis unique que chacune aurait du mal à assurer seule et qui renvoie à la relation entre carte et terrain, celle-ci s'opérant via des allers et retours multiples entre l'une et l'autre, ce qui serait particulièrement adapté à des enfants scolarisés en cycle primaire. Une telle logique de travail serait par ailleurs envisageable avec des élèves plus âgés pour produire une carte affinée, en ciblant les notions d'échelle, de courbes de niveaux, ce qui susciterait au demeurant une ouverture aux mathématiques et à l'informatique.

UNE TRANSDISCIPLINARITÉ *A POSTERIORI* ?

La pratique d'une activité physique en éducation physique conduit l'élève à se confronter en actes au concept d'énergie. Or, cette notion transversale n'est en rien cantonnée au périmètre de cette discipline et est également étudiée en sciences naturelles ou en physique pour n'évoquer que ces deux exemples. Aussi pourrait-on imaginer que des enseignements croisant différentes disciplines ciblent un même contenu de savoir et le travaillent de concert. Il en irait dès lors d'une transdisciplinarité notionnelle au sens de D'Hainaut (1983).

La chose est cependant plus complexe qu'il n'y paraît. Comme l'a souligné Develay (1992), un même terme est parfois employé pour

désigner des objets disciplinaires différents. Dans le cas des enseignements dispensés en France dans le programme des lycées agricoles durant les années 1980 à 1990, Develay (1992) note ainsi que l'énergie renvoie d'abord, en sciences naturelles, à l'alimentation, aux apports caloriques correspondants et au stockage des substrats énergétiques, alors qu'elle s'envisage essentiellement en physique comme une grandeur transférable, par exemple sous l'angle de la conversion d'énergie potentielle en énergie cinétique et, en éducation physique, comme une grandeur à utiliser de façon efficace, par exemple pour courir le plus loin possible en 20 minutes. On s'intéresse ainsi, en sciences naturelles, aux sources et réservoirs énergétiques, en physique, aux transformations énergétiques et, en éducation physique, à la gestion énergétique. Même si, *in fine*, on peut considérer qu'on est en présence de trois regards différents sur un même objet, il en va en chaque cas d'apports distincts sinon distinctifs. Aussi, Develay (1992) suggère-t-il que les enseignants mettent d'abord en place des temps disciplinaires pour éclairer diversement le concept d'énergie et co-interviennent ensuite, pour résumer leurs apports, les confronter, permettre aux élèves de repérer ce qui distingue ces apports, mais aussi de comprendre ce qui les relie à un radical commun, donc, de progresser dans leur construction du concept d'énergie.

Un tel travail pourrait tendre à terme à la transdisciplinarité, en appui sur des apports disciplinaires initiaux, et le cas échéant, s'inscrire dans les dynamiques envisagées ci-avant quant à la mise en place d'une randonnée à ski avec des élèves en fin de cursus scolaire (plus de 16 ans).

Ainsi cette perspective vient-elle s'ajouter à celles précédemment suggérées et peut-elle être combinée à celles-là pour susciter une diversité d'approches, dans une logique de complexification de l'action enseignante pouvant être progressivement installée, depuis le degré pluridisciplinaire jusqu'au degré transdisciplinaire.

APPORTS DU CHAPITRE AU REGARD DU CONCEPT 360° DEGRÉS ET PERSPECTIVES PRATIQUES

L'interdisciplinarité peut contribuer à la réussite de tous à l'École en favorisant une construction de sens par les élèves quand certains et certaines peuvent peiner à opérer cette construction au travers des seuls enseignements disciplinaires. L'interdisciplinarité peut en outre offrir aux élèves des contextes de travail les aidant à percevoir

que les acquis disciplinaires sont mobilisables au-delà du strict cadre de leur acquisition aidant ainsi chacun et chacune à se projeter en appui sur ses acquis, ce qui est susceptible de concourir à un projet de formation qui constituerait une clé dans la réussite de tous.

Pour qu'il en soit ainsi, encore s'agit-il de pouvoir prendre en compte la diversité des élèves, ce qui semble requérir un éventail diversifié de modalités de croisements disciplinaires impliquant l'éducation physique, en prise avec le classique triptyque de la pluridisciplinarité, de l'inter- et de la trans-disciplinarité, alors même que le présent chapitre suggère que cette diversité peut se trouver limitée au sein d'une communauté éducative donnée. Des pistes pour une diversification des possibles sont en conséquence récapitulées dans l'encadré ci-dessous.

Les écrits professionnels francophones proposant des logiques d'enseignements interdisciplinaires impliquant l'éducation physique examinés dans ce chapitre permettent de dégager une piste de travail. Cette dernière appelle à des croisements disciplinaires concernant l'éducation physique et : 1) une ou plusieurs disciplines artistiques, littéraires ou relevant des sciences humaines et sociales ou bien 2) la technologie, les sciences de l'ingénieur, les mathématiques et/ou une ou plusieurs disciplines relevant des sciences de la vie et/ou de la santé. Ces croisements sont voulus inscrits dans le cadre d'une approche par compétences ciblant à la fois des acquisitions disciplinaires ainsi que transversales et/ou générales. Elle appelle à opérer les acquisitions correspondantes par le biais d'une démarche de projet débouchant sur un livrable ou la résolution d'un problème.

Le cap ainsi repéré peut sembler procéder d'une pensée relativement unique et il resterait à vérifier si celui-ci vaut au-delà du corpus de propositions examinées. La spécification de celui-ci a en tout état de cause l'intérêt d'inviter à ouvrir l'éventail des possibles de sorte à offrir une diversité de formes de croisements disciplinaires favorisant une adaptation des enseignements à la diversité des élèves. Plusieurs alternatives ont pu être dégagées, renvoyant à :

- 1) Une pluridisciplinarité visant notamment à des acquis transversaux en matière de citoyenneté ou de santé, en laquelle les enseignements de plusieurs disciplines, dont l'éducation physique, sont finalisés par un événement qui leur donne sens ;

- 2) Une interdisciplinarité en laquelle deux disciplines, dont l'éducation physique, interagissent pour construire une seule et même acquisition ;

Une transdisciplinarité a posteriori, en laquelle une notion ou une méthode serait construite via un ou plusieurs temps de co-enseignement après l'abord d'un aspect de cette notion ou méthode au travers d'enseignements disciplinaires distincts.

CONCLUSION

Les possibilités de croisements disciplinaires inventoriées dans l'encadré constituent autant de pistes de réflexion qui ne se posent en rien en exemples, mais visent à stimuler la créativité en vue de se doter d'une diversité accrue de possibles en matière de croisements entre disciplines, de sorte à pouvoir s'adapter au mieux aux besoins des élèves.

Aussi est-il de mise de conclure le propos en évitant le point final et en invitant le lecteur à s'engager dans la réflexion correspondante. Encore convient-il de le faire en ayant le souci d'éviter les travers potentiels des essais de croisements disciplinaires. Ces derniers positionnent les enseignements correspondants de plain-pied dans l'approche par compétences en intriquant un travail de ressources relevant de deux disciplines au moins et de ressources plus transversales ou générales. Aussi court-on le risque ici d'effets pervers potentiels de l'approche par compétences tels qu'ils ont notamment été pointés par Péladeau, Forget et Gagné (2005). Ces auteurs soulignent que l'approche par compétences peut conduire à survaloriser les situations de résolution de problèmes complexes au détriment d'un travail de ressources requises pour aborder ces problèmes ou pour pouvoir exploiter les principes qu'on y apprend dans des situations autres que celles en lesquelles on les apprend. Il convient ainsi de veiller à ce travail de prérequis, de ce qu'on dénomme parfois les « a, b, c » d'un domaine ou d'une activité et de ne pas s'interdire une progressivité dans les apprentissages en vue d'aborder une situation problème complexe. Le second travers potentiel pointé tient à ce qu'un travail trop centré sur une situation problème complexe peut conduire à s'opérer au détriment de la répétition qui permettrait la stabilisation et la mémorisation de ressources requises, limitant par là même les apprentissages et leur transfert. On en revient ainsi ici à nouveau à

une nécessité de bien penser l'articulation entre des temps de travail disciplinaires dédiés à des ressources clés et des temps de croisements disciplinaires. D'une manière plus générale, un dernier élément pointé renvoie à un risque d'impréparation au transfert des acquis. Les enseignements s'opéreraient alors en considérant implicitement que les compétences seraient par nature transférables alors que les travaux sur le transfert d'apprentissage montrent que celui-ci doit faire l'objet d'une préparation particulière appelant notamment à fixer clairement le transfert comme un but de l'apprentissage, à un recours explicite aux acquis pour effectuer un nouvel apprentissage et à un repérage des situations en lesquelles un acquis peut être pertinemment utilisé (i.e., apprendre pour transférer, transférer pour apprendre et apprendre à transférer, si on reprend les formulations proposées par Fargier, 2013).

C'est en définitive à un engagement dans l'aventure des croisements disciplinaires que cet écrit invite, pour pallier les limites potentielles des enseignements disciplinaires, tout en soulignant que cet engagement gagne à être soucieux des effets pervers potentiels des croisements disciplinaires. Ces menaces peuvent notamment être anticipées en appui sur les limites connues de l'approche par compétences et qui sont en particulier susceptibles d'impacter les élèves les plus en difficultés ou les moins à même d'opérer de leur propre chef un travail de prérequis, de répétition, de mémorisation ou de préparation au transfert.

En supposant qu'on se donne les moyens permettant d'éviter ces travers possibles et qu'on se dote d'une diversité de modes de croisements potentiels pour pouvoir s'adapter au mieux aux besoins des élèves et d'éviter ainsi les écueils de la pensée unique, l'éducation physique pourrait ainsi contribuer profitablement à des croisements disciplinaires, notamment interdisciplinaires. Elle pourrait ainsi prendre part à des enseignements favorisant une construction de sens et une mise en perspectives des acquisitions par les élèves. Elle contribuerait alors possiblement à la réussite de tous et toutes en faisant œuvre de prévention telle que l'entend notamment le projet de lignes directrices dans le cadre du concept 360° formalisé par le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture du canton de Vaud.

RÉFÉRENCES

Audigier, F. (2015). Domaines généraux de formation, compétences, éducation à...: les curriculums et les disciplines scolaires chahutées.

- D'un cadrage historique et pédagogique à l'éducation en vue du développement durable comme exemple emblématique. *Revue Suisse des Sciences de L'Éducation*, 37, 427–460.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bunting, C. J. (1989). The compatibility of physical education and outdoor education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 60(2), 35–39.
- Bunting, C. J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Camy, J., Fargier, P., Perrin, C., & Belli, A. (2017). Forms of interdisciplinarity in four sport science research centres in Europe. *European Journal of Sport Science*, 17(1), 30–41.
- Canton de Vaud - Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (2020). *Dispositif cantonal socio-éducatif en milieu scolaire – Projet de lignes directrices dans le cadre du concept 360*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/360_Dispositif_cantonal_socioeducatif.pdf
- Darbellay, F. (2015). Rethinking inter- and transdisciplinarity: Undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style. *Futures*, 65, 163–174.
- Darbellay, F., Louviot, M. & Moody, Z. (2019). Introduction. In F. Darbellay, M. Louviot et Z. Moody (dir.) *L'interdisciplinarité à l'école, succès, résistance, diversité* (pp. 7–21). Neuchâtel : Éditions Alphil.
- Darbellay, F., Sedooka, A. & Paulsen, T. (2016). *La recherche interdisciplinaire sous la loupe: Paroles de chercheurs*. Berne : Peter Lang.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF éditeur.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris-Bruxelles : Nathan-Labor.
- Donaldson, G. W, & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor education a definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29(5), 17–63.
- Dyment, J. E., & Potter, T. G. (2015). Is outdoor education a discipline?. Provocations and possibilities, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 193–208.
- Fargier, P. (1997). *Pour une éducation du corps par l'EPS*. Paris: ESF éditeur.
- Fargier, P. (2013). *De la question du transfert aux questions fondatrices de l'humain en EPS: vers une contribution à un abord anthropologique des contenus de l'EPS – Tome 1*. Habilitation à Diriger des Recherches, Lyon : Université Lyon 1.

- Ghisla, G., Bausch, L., & Bonoli, L. (2010). Interdisciplinarity in Swiss Schools: A Difficult Step into the Future. *Issues in Integrative Studies*, 28, 295–331.
- Hasni, A., Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2016). De la complexité de la prise en charge des « éducations à » par les disciplines scolaires. In A. Hasni ; J. Lebrun et Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école: le cas des « éducations à » au Québec* (pp. 1–10). Québec: Groupédition.
- Hasni, A., Lenoir, Y., & Alessandra, F. (2015). Mandated Interdisciplinarity in Secondary School: The Case of Science, Technology, and Mathematics Teachers in Quebec. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 144–180.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2019). Du concert des disciplines scolaires à l'interdisciplinarité. Fonctions et contradictions. *Didactiques en Pratique*, 49–55.
- Klein, J.T. (2014). Interdisciplinarity and Transdisciplinarity: Keyword Meanings for Collaboration Science and Translational Medicine. *Journal of Translational Medicine Epidemiology*, 2(2), 1024.
- Klein, J.T. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. In R. Frodeman, J. Thompson Klien, & Dos Santos Pacheco, R. C. (Eds.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (pp. 15–30). Oxford: Oxford University Press.
- Lenoir, Y. (2019). De l'interdisciplinarité scientifique à l'interdisciplinarité scolaire. In F. Darbellay, M. Louviot & Z. Moody (Dir.), *L'interdisciplinarité à l'école: Succès, résistance, diversité* (pp. 25–48). Neuchâtel, Suisse: Alphil.
- Lenoir, Y., & Hasni, A. (2016). Interdisciplinarity in primary and secondary school: Issues and perspectives. *Creative Education*, 7(16), 2433–2458.
- Lenoir, Y., & Sauvé, L. (1998). Note de Synthèse. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 125, 109–146.
- Louviot, M. (2021). *L'éducation aux droits de l'enfant: Participation des enfants et enjeux de la forme scolaire : Etudes de cas en Suisse romande*. [thèse de doctorat inédite]. Université de Genève.
- Louviot, M. & Darbellay, F. (2017). Interdisciplinarité, pédagogie par projet et cohérence curriculaire. *Apprendre et Enseigner Aujourd'Hui*, 6(2), 29–32.

- Malvezin, G. (1997). Un nouveau contrat pour l'EPS. In B.-X. René (Ed.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive?* (pp. 70–73), *Dossiers EP.S*, 29, Paris : éditions Revue EP.S.
- Martin, P., & McCullagh, J. (2011). Physical education & outdoor education: Complementary but discrete disciplines. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 67–78.
- McPhail, G. J. (2018). Curriculum integration in the senior secondary school: a case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 56–76.
- McPhail, G. J. (2016). From aspirations to practice: curriculum challenges for a new 'twenty-first-century' secondary school. *The Curriculum Journal*, 27(4), 518–537.
- Moss, J., Godinho, S., & Chao, E. (2019). Enacting the Australian Curriculum: Primary and Secondary Teachers' Approaches to Integrating the Curriculum. *Australian Journal of Teacher Education*.
- Mutz, M., & Muller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *Journal of Adolescence*, 49, 105–114.
- Parlebas, P. (2005). *Éducation corporelle et éducation nouvelle*. Yumpu, repéré à <https://www.yumpu.com/fr/document/read/16622102/conference-de-pierre-parlebas>
- Péladeau, N., Forget, J., & Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 187–209.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Samson, G. (2019). Existe-t-il une didactique de l'interdisciplinarité ? Illustration à partir des problématiques environnementales selon un modèle québécois novateur. In F. Darbellay, M. Louviot et Z. Moody (dir.), *L'interdisciplinarité à l'école, succès, résistance, diversité* (p. 151–168). Neuchâtel : Editions Alphil.
- Samson, G. (2014). From Writing to Doing: The Challenges of Implementing Integration (and Interdisciplinarity) in the Teaching of Mathematics, Sciences, and Technology. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 14(4), 346–358.
- Taddei, F. (2018). *Apprendre au XXIe siècle*. Paris : Calmann Lévy.

- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Wernli, D., Darbellay, F., & Maes, K. (2016). *Interdisciplinarity and the 21st century University*. League of European Research Universities. <https://www.leru.org/>

CHAPITRE 7 :

ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS POUR PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE : UN VÉCU ÉMOTIONNEL IMPORTANT FACE AUX ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS ET AUX ÉLÈVES « DIFFICILES »

Magali Descoedres¹, Olivier Vors², & Nicolas Burel¹

*¹Unité d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive (UER-
EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne (HEP Vaud), Suisse.
magali.descoedres@hepl.ch*

²Aix-Marseille Université, CNRS, ISM, UMR 7287 ; SFERE-Provence, FED 4238

Résumé: Si la nécessité éthique et didactique d'une différenciation de l'intervention pédagogique pour mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves est aujourd'hui communément admise, son opérationnalisation concrète reste complexe. L'enseignement à des élèves à besoins particuliers, entendus ici au sens large d'élèves présentant des difficultés d'adaptation (Tremblay, 2017), requiert de l'enseignant d'une part qu'il dispose de connaissances spécifiques dont l'étendue échappe encore aux cursus de formation, et d'autre part qu'il articule l'individuel et le collectif, l'enseignement à des élèves particuliers ne pouvant faire oublier l'exigence de la gestion du groupe classe. Cette complexité génère dès lors souvent de l'anxiété et un sentiment d'incompétence (Descoedres & Burel, 2023 ; Katz et al., 2021). Partant de ce constat, l'objectif de ce chapitre est d'analyser le vécu à la fois affectif et professionnel des enseignants face à ce défi, et de comprendre en quoi celui-ci participe au développement progressif de leurs gestes du métier.

Mots clés : Analyse de l'activité, Développement professionnel, Élèves à besoins particuliers, Émotions, Enseignants novices

INTRODUCTION

Bien que la nécessité éthique et didactique d'une différenciation de l'intervention pédagogique pour mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves soit aujourd'hui communément admise, son opérationnalisation concrète reste complexe. Qu'il s'agisse de l'intégration d'élèves à besoins particuliers (EBP) entendus ici au sens large d'élèves présentant des difficultés d'adaptation (Tremblay, 2017) ou d'élèves dits « difficiles » (Vors et al., 2018), l'enseignant doit résoudre le dilemme de l'articulation de l'individuel et du collectif. Pour les enseignants, cette complexité peut être source d'anxiété et de sentiment d'incompétence (Descoeurdes & Burel, 2023 ; Katz et al., 2021). Partant de ce constat, l'objectif de ce chapitre est d'analyser le vécu à la fois affectif et professionnel d'enseignants face à ce défi d'enseigner aux EBP et aux élèves dits « difficiles » afin de comprendre en quoi celui-ci participe au développement progressif des gestes du métier.

Depuis 2011, dans le canton de Vaud en Suisse, la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) demande aux enseignants de différencier leurs pratiques pédagogiques afin de rendre l'enseignement accessible à tous les élèves (art. 98). Le département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) fait de la promotion de l'égalité des chances à l'école obligatoire notamment, une de ses priorités, parallèlement à l'éducation au développement durable et à l'intégration du numérique. Cette prérogative de l'école pour tous dans une visée inclusive tend à promouvoir une meilleure prise en compte de la diversité des besoins des élèves afin que chacun d'eux puisse réaliser pleinement son potentiel.

DIVERSITÉ DES ÉLÈVES ET CONCEPT 360°

Le DFJC a développé le Concept 360° (2019), un concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire. Ce document cadre a été élaboré en harmonie avec la Déclaration de Salamanque qui fonde les principes éducatifs et les besoins éducatifs particuliers (UNESCO, 1994) en affirmant le droit à la

scolarisation de tous les enfants, quelles que soient leurs particularités. Le Concept 360° se compose de quatre niveaux successifs. Le niveau 1 représente le socle universel et vise l'intégralité des élèves avec comme fil conducteur la différenciation pédagogique, au sein du groupe classe. La visée prioritaire est celle d'un climat de classe serein et propice aux apprentissages. Le niveau 2 correspond à la mise en place de mesures ponctuelles pour pallier quelques difficultés non pérennes chez certains élèves. Le niveau 3 nécessite une évaluation spécifique et permet de dispenser des interventions ciblées pour répondre à des difficultés durables. Enfin, le niveau 4 offre une réponse à un trouble invalidant ayant pour conséquences des limitations durables dans le parcours scolaire de l'élève. Ce Concept 360° est en évolution afin de s'adapter pour répondre au mieux aux besoins de tous les élèves dans une visée inclusive garantissant l'égalité des chances pour toutes et tous.

Dans ce contexte, l'éducation physique, « discipline à part entière, mais entièrement à part » (Hébrard, 1986) se prête particulièrement bien à la différenciation (pour tous les élèves ou liée à un élève à besoins particuliers, c'est-à-dire à un élève qui a une manière significativement différente d'apprendre par rapport à ses pairs). Dans le canton de Vaud, l'évaluation chiffrée et promotionnelle n'y est notamment pas présente (Lentillon-Kaestner et al., 2018), favorisant la prise en compte de la diversité des élèves. Le contexte vaudois de l'éducation physique tente ainsi de promouvoir l'évaluation dans une visée inclusive de prise en compte de la diversité de tous. Les dimensions diagnostiques, formatrices, formatives et dynamiques sont plébiscitées. De façon plus générale, Sari et al. (2022) montrent que les enseignants d'éducation physique seraient les précurseurs de l'inclusion scolaire avec des bénéfices développementaux et sociaux, celle-ci étant finalement seulement une étape supplémentaire de la différenciation déjà largement pratiquée par les enseignants de cette discipline qualifiée de marginale (Gaudreault et al., 2018). Certaines recherches montrent également que l'environnement de l'éducation physique est favorable à la mise en place de solutions didactiques visant l'inclusion et qu'elle possède un fort pouvoir de socialisation favorisant les relations interpersonnelles positives entre les élèves (Rekaa et al., 2019). S'agissant de la seule discipline qui ait un lien direct avec la santé actuelle et future des élèves (Cheon, et al., 2022), l'éducation physique

est vécue positivement par les participants, car elle permet notamment l'accès à une communauté de plaisir avec les valides.

Loin de se restreindre à l'accueil d'EBP souffrant d'une pathologie diagnostiquée (cf. niveaux 3 et 4 du Concept 360°), l'approche inclusive de la diversité du public scolaire concerne également les élèves dits « difficiles » qui demandent une prise en compte particulière de l'enseignant. Cette appellation « difficile » provient d'une double origine, institutionnelle et professionnelle. Sur le plan institutionnel, ce sont des élèves issus du réseau d'éducation prioritaire (REP+) qui appartiennent aux politiques françaises d'éducation prioritaire (van Zanten, 2021). Ces politiques regroupent « les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence » (circulaire CLAIR, 2010, p. 1). Sur le plan professionnel, cette appellation « difficile » provient du personnel d'éducation et d'encadrement qui considère les conditions d'enseignement comme particulièrement difficiles d'un point de vue subjectif (Vors et al., 2018). Beaucoup de ces élèves posent des problèmes à l'institution par leur opposition à la norme scolaire voire par leur comportement violent (e.g., Debarbieux & Moignard, 2022). Différentes études mettent en évidence les nombreuses déviations au sein des cours pouvant aller jusqu'à une toutes les dix secondes (Girard & Vors, 2018). En ce contexte, la visée prioritaire d'un climat de classe serein favorisant l'apprentissage et son prolongement dans la mise en place de mesures ponctuelles palliant aux difficultés (cf. niveaux 1 et 2 du Concept 360°) prennent alors tout son sens. La situation de travail en classe d'éducation physique semble ici intéressante à analyser afin de comprendre comment les enseignants s'adaptent à la particularité de ces élèves dits « difficiles ». Le cours d'éducation physique est un contexte d'étude privilégié où les élèves expriment souvent leur potentiel, dans la mesure où ils ont tendance à percevoir cette discipline comme un défi et sont moins cadrés dans l'espace de la salle de sport que dans une salle de classe.

Enfin, sur le versant des enseignants eux-mêmes, la littérature met en avant que le vécu des enseignants novices (EN) est soumis à des variations émotionnelles importantes, tel un grand huit (*rollercoaster*) (Lindqvist et al., 2022), liées aux dilemmes (Stewart & Jansky, 2022), à l'imprévisibilité (Papadopoulou, 2022) et au choc de la réalité (Westerlund & Eliasson, 2022). Par exemple, en début de carrière notamment, les EN ont l'impression de faire constamment la police et de peiner à garder les élèves au travail pendant la leçon (Rouve & Ria, 2008). Face à

l'activité des EBP ou des élèves « difficiles », les enseignants se sentent parfois démunis (e.g., Colin & Vors, 2020) éprouvant alors un sentiment de malaise, voire de souffrance (Coudevylle et al., 2020). Pour affronter ces émotions importantes, ils déploient alors diverses stratégies (e.g., Lindqvist et al., 2022), comme par exemple le partage avec autrui a posteriori (MacPhail et al., 2021 ; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Nous présentons ici différents résultats d'études comparant l'activité des enseignants novices avec celle des enseignants plus expérimentés. Cette analyse compréhensive paraît importante dans des visées professionnelles pour accéder aux significations que les enseignants attribuent à leurs actes qui suivent des situations émotionnellement marquantes (Descoedres & Méard, 2019) et identifier ce qui fonde l'expertise de l'intervention.

CADRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES CENTRÉS SUR L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS

Les deux études convoquent des cadres cliniques similaires où le vécu est signifiant et le contexte situé fait partie intégrante du processus de recherche. De plus, les méthodes d'entretien à partir de la trace de l'activité des acteurs permettent d'accéder au réel de l'activité.

Tout d'abord, la recherche portant sur les EBP s'appuie sur le cadre théorique et méthodologique de la clinique de l'activité. Cet ancrage permet d'analyser l'activité comme un instrument de connaissance de la situation réelle et de l'activité ordinaire (Clot, 2008). Cette recherche, composée de deux études, vise à comprendre le développement de l'activité d'enseignants novices (EN) d'éducation physique à partir de situations émotionnellement marquantes, provenant d'EBP. La première étude a eu pour but de dessiner une topographie des situations émotionnellement marquantes (n = 278) auprès de 139 EN en éducation physique, à partir d'un questionnaire qualitatif dont les données ont été traitées de façon inductive pour en établir des catégories. La deuxième étude, clinique, auprès de cinq EN au cours d'une année, a cherché à comprendre la part subjective du métier qui freine ou favorise le développement de l'activité de l'EN en éducation physique, à l'épreuve de ces situations émotionnellement marquantes en lien avec les EBP, lorsque les EN sont affectés. Les leçons d'éducation physique étaient filmées et, lorsqu'une situation émotionnellement marquante se produisait, le participant contactait le chercheur pour un entretien face à la trace de sa propre activité. Les

entretiens d'autoconfrontation simple et d'autoconfrontation croisée utilisés sont des instruments d'intervention et d'enquête privilégiés. Dans notre objet d'étude, ils ont pour but de permettre la compréhension de l'activité professionnelle par les EN en éducation physique. Les verbatim ont été traités à l'aide la méthode de Bruno et Méard (2018) afin de mettre en évidence des indicateurs de développement potentiel dans l'activité des participants.

Quant à l'étude portant sur les élèves dits « difficiles », celle-ci s'appuie sur le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Saury et al., 2013 ; Theureau, 2015). Cet ancrage permet d'analyser l'activité de l'enseignant in situ et d'accéder à sa signification. Les participants sont cinq EN et cinq enseignants expérimentés ayant un rapport positif au métier (Chauveau, 2001) et répondant aux caractéristiques des enseignants experts (Tochon, 1993). Le recueil de données s'est fait à partir d'enregistrements audiovisuels de 10 leçons d'éducation physique de deux heures avec des classes jugées « difficiles » par l'équipe éducative et appartenant à un réseau d'éducation prioritaire (REP+). À partir de ces enregistrements, chaque enseignant a été autoconfronté à sa propre image lors d'entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010) permettant d'accéder à la signification de l'acteur face aux traces de son activité. Le traitement des données a permis d'identifier l'activité typique des enseignants à partir de différentes composantes de l'expérience que sont ses perceptions, ses préoccupations, ses connaissances et ses émotions. Une analyse quantitative complémentaire a été faite à partir des enregistrements audiovisuels afin de rendre compte du nombre et de la nature des interventions des enseignants.

LES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS VECTEURS DU DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS NOVICES

Les résultats montrent que les EN en éducation physique vivent de nombreuses situations émotionnellement marquantes, en majorité à valence négative ($n = 181/278$; 65,1 %), et induisant, dans une proportion importante, une émotion de surprise. Une faible partie de ces situations est en lien avec les actions d'EBP ($n = 28/278$; 10 %). Les actions des EBP sont la seule catégorie qui présente des situations tantôt à valence négative

($n = 21/28$; 75 %), tantôt à valence positive ($7/28$; 25 %). Cette catégorie regroupe l'enseignement des EN à des élèves en surpoids, atteints de handicaps physiques, dépressifs, malades, présentant des troubles du spectre autistique, ayant des troubles du comportement, souffrant de phobie scolaire, étant victimes de violences domestiques ou encore étant non nageurs dans une classe d'élèves du secondaire 1 (12–16 ans) composée exclusivement de bons nageurs. Dans le contexte de l'étude, les EBP sont identifiés comme appartenant au niveau 2 (mesures ponctuelles pour pallier quelques difficultés non pérennes dans le cas des élèves a) dépressifs, b) avec troubles du comportement, c) avec une phobie scolaire d) souffrant de violences domestiques ou encore e) les non-nageurs ou au niveau 3 (interventions spécifiques pour répondre à des difficultés durables dans les cas des élèves en surpoids, atteints de handicaps physiques ou encore de troubles du spectre autistiques). Il est intéressant de constater que le contact avec les EBP suscite sur le moment un sentiment d'impuissance. Toutefois, contre toute attente, la majorité de ces situations ($n = 22/28$; 78,5 %) a un effet positif sur la suite de l'activité professionnelle des EN car, bien que difficile sur le moment, le vécu de ces situations émotionnellement marquantes en lien avec des EBP engendre la réflexion et pousse les enseignants à la recherche de solutions plus appropriées pour les élèves, discutées au sein du collectif des enseignants également. Même si la méthode du questionnaire qualitatif ne recueille que des effets « déclarés », il permet à chaque acteur de revisiter la situation et de rapporter le processus qui lui a succédé. Ce résultat inattendu contribue à conforter la thèse d'une « émotion nécessaire » dans le processus de développement de l'activité des EN, à la suite des options spinozistes initiées par Vygotski (1931/2014). À l'opposé d'une optique cartésienne et cognitiviste de l'apprentissage du métier dans laquelle l'émotion représenterait un frein, elle se présente ici de façon peu contestable comme un des éléments constitutifs du processus développemental (Descoedres & Méard, 2019). Pour paraphraser Clot (2008), ce résultat étaye l'idée que le développement du pouvoir d'agir est indissociable du pouvoir d'être affecté. Nos résultats semblent toutefois infirmer ceux de certains auteurs, qui affirment que les émotions vécues auraient une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle, les positives augmentant ce sentiment d'efficacité personnelle, les négatives le mettant à mal (Descoedres et al., 2022). Ou encore, que les situations négatives fragiliseraient l'identité professionnelle des EN,

alors que les positives la confirmeraient (Descoedres et al., 2022). Or, certaines études (e.g., Descoedres & Hagin, 2021) mettent en évidence que les situations émotionnellement marquantes en éducation physique vécues auprès des EBP sont massivement partagées avec le tuteur et avec les collègues, dans une moindre mesure avec la hiérarchie, des amis ou le conjoint et que les effets a posteriori sont largement positifs. Comme l'indique la littérature, il semble donc que le besoin de partage avec autrui de situations professionnelles vécues est inversement proportionnel à l'expérience accumulée. Ces résultats interrogent les conclusions de Jokikokko et al. (2017), qui disent que, dans les cas où l'émotion est très intense, les EN adopteraient plutôt la stratégie du silence. En effet, on observe que la grande majorité des situations vécues est discutée avec des interlocuteurs et qu'une proportion également importante de ces situations favorise le développement de leur activité, si l'on en croit les EN. La juxtaposition de ces deux résultats globaux va, selon nous, dans le sens des conclusions de chercheurs qui ont souligné l'importance pour les EN des échanges entre collègues (Descoedres, 2023 ; Waber et al., 2021) et d'un contexte professionnel soutenant (Räsänen et al., 2020), notamment lorsque les EN sont confrontés à des situations délicates avec les EBP.

Alors que cette première étude est un arrêt sur image des situations émotionnellement marquantes en lien avec l'inclusion d'EBP vécues par les enseignants, la seconde étude, longitudinale, cherche à connaître le devenir de ces situations.

RÉSULTATS QUALITATIFS SUR L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS FACE AUX EBP

Nous présentons dans cette partie les résultats de trois EN en éducation physique confrontés à un EBP : tout d'abord Camille et sa difficulté de collaborer avec « l'aide à l'enseignante » chargée de ses deux EBP, puis Alice, confrontée au danger permanent généré par son EBP et enfin la contrainte de la double gestion de classe de Louis, collective d'une part et d'autre part liée à son EBP.

Camille a, dans sa classe, deux élèves à besoins particuliers de niveau 4 (présentant un trouble invalidant ayant pour conséquences des limitations durables dans le parcours scolaire) qui sont intégrés.

Afin de l'aider dans ce travail d'intégration, elle bénéficie d'une « aide à l'enseignante », qui est une personne n'appartenant pas au monde professionnel des enseignants. Elle mentionne que « cette dame d'ailleurs ne m'aide pas aussi et ça, ça commence à m'énerver (rire) ! ». Malgré les explications fournies à « l'aide à l'enseignante », Camille ne trouve pas l'aide escomptée :

Le truc c'est que j'ai deux élèves qui ont des problèmes, qui risquent des problèmes de chocs et tout ça. Puis, je lui ai montré comment on assurait au mini-trampoline. Disant, les deux-là, j'aimerais que vous les preniez et puis j'ai fait une démonstration. La dernière fois, elle m'a dit oui, oui, oui, mais elle n'a rien fait. Je me suis dit, elle a peut-être eu peur, elle ne s'est pas sentie, et cette fois, elle était en train de discuter sur l'autre poste. Elle n'est pas méchante, mais ce n'est juste pas ce dont j'ai besoin.

Cette situation affecte Camille qui envisage une discussion :

Je pense qu'il faut que je discute avec elle clairement une fois. En disant ben voilà, moi ça fait deux fois que je vous ai demandé ça et puis sinon ça vaut mieux qu'elle prenne ses heures pour accompagner dans une autre branche qu'en éducation physique.

L'enseignante recherche chez cette collaboratrice une attitude professionnelle qui puisse l'aider à inclure au mieux les deux EBP. Or, l'aide « discute avec les élèves et ne vient pas spontanément vers l'enseignante » obligeant cette dernière à « aller la chercher avant l'heure pour lui dire, est-ce que vous pouvez venir, pour que l'on regarde parce qu'autrement, elle attend avec les élèves dehors ». Camille trouve que « quand même, ce n'est pas évident », d'autant plus qu'il s'agit d'une maman d'un ancien élève de sa classe, élève qui a, de surcroît, un passé chargé :

C'est (avec insistance) une maman d'un enfant du collège. Du coup, ça rend la tâche toujours plus difficile. Puis aussi ce n'est pas qu'elle est méchante ou quoi que ce soit, c'est juste que ce n'est pas une enseignante, qu'elle est inutile et que pourtant, je ne lui demande pas énormément de choses. Mais les rares choses que je lui demande, que je prenne le temps de lui expliquer, de lui dire avant chaque leçon on va faire ça et à ce moment-là, j'aurais besoin de vous vraiment, ben elle ne le fait pas. Donc, elle ne m'aide pas, mais elle me prend du temps.

Camille se rend compte ne pas avoir fait la part des choses :

J'avais pris le temps de lui expliquer, le problème c'est aussi le passé... C'est la maman d'un élève pour qui j'ai eu des réseaux, pour cet élève, avec elle. Elle n'est pas méchante, mais voilà, tout s'est mélangé, mais finalement ça, c'est réglé.

Ce règlement a toutefois été passager puisque « l'aide à l'enseignante » a expliqué le métier à Camille, la faisant douter : « Ben, moi j'ai complètement douté, pour que « l'aide à l'enseignante » vienne me dire comme j'étais nulle, j'ai pensé que c'était vrai ». Travaillant sous le regard d'autrui, Camille doute, lorsque l'aide lui donne son avis : « Ben du coup, mais c'est vrai que ça m'a fait beaucoup douter, ses propos ». Ses préoccupations s'étendent finalement à la difficulté d'inclure de manière aboutie des EBP dans les cours d'éducation physique :

Je pense que, il faut avoir beaucoup d'expérience et être très bon pour réussir à ce que le positif en sorte dans pleins de situations différentes de l'éducation physique (...), mais ça demande pour toutes les activités un tel investissement de savoir, dans telle situation, comment on pourrait l'intégrer pour qu'il en ressorte du positif pour tout le monde, pour lui, pour les autres et tout (...), j'ai plutôt été en situation d'échec (...). En préparant d'ailleurs je ne pensais pas tout le temps à mes deux élèves à besoins particuliers, parce que je n'y arrivais pas.

Camille est d'avis que c'est très difficile d'être en condition de réussite lors d'une inclusion d'EBP. D'après elle, les prescripteurs ne se donnent pas les moyens de parvenir à une inclusion aboutie, pointant ce qu'elle juge comme de l'incompétence de la part de certaines « aides à l'enseignante » qui ne connaissent rien à l'éducation physique. Elle établit le parallèle avec un autre milieu, celui de l'enseignement de l'anglais :

Chez moi, c'était une situation où on a pris madame tout le monde, c'était la mère d'un autre élève et elle n'avait aucune affinité avec la gym, avec la matière. Alors, je veux dire, c'est comme si on met une aide en anglais qui ne parle pas la langue. Je veux dire, ça n'est pas possible. Ce n'est pas une aide (rire) (...) puis à la gym, ben c'est un peu fourre-tout et on se dit, ah, mais tant qu'il y a quelqu'un ben ça va. Mais, non, non, ça ne va pas. Car si tu dois encore expliquer à quelqu'un ce qu'il faut faire et comment il faut le faire, ben ça te prend encore plus de temps.

Pour conclure, nos résultats montrent que cette préoccupation émotionnellement marquante provoquant de la colère évolue tout au long du semestre en partant du souci lié à l'aide elle-même qui est une maman d'un ancien élève de Camille au « passé chargé », puis à son manque d'efficacité et enfin au sentiment d'être jugée par quelqu'un qui n'est pas du métier. Les deux élèves concernés devront finalement quitter l'école publique pour se rendre dans une institution spécialisée qui réponde mieux à leurs besoins particuliers, ceci malgré les adaptations prescrites par leur appartenance au niveau 4.

Dans un autre cas, à propos de la sécurité, Alice rapporte un incident, survenu lors du jeu cache-cache, avec Tiago (élève attesté de niveau 2 - mesures ponctuelles pour pallier quelques difficultés non pérennes - par les autorités scolaires, mais que les enseignants auraient de préférence attribué au niveau 3), présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et encadrement parental inexistant, qui :

(...) était monté sur les espaliers et il avait marché là, sur le panier de basket et il était caché derrière le panier de basket : tu vois, à aucun moment, je n'ai imaginé qu'un élève pourrait faire ça, je ne pouvais pas me douter. Je n'ai rien dit dans mes consignes pour éviter de se cacher en haut du panier de basket. Est-ce que vous, vous avez déjà eu un élève qui a fait ça ?

La dangerosité des actes de Tiago, qui est allé se cacher sur le panier de basket, à plusieurs mètres du sol préoccupe Alice et génère une émotion de peur :

à la limite, qu'il fasse ces rondades, là, ces pièces droites, qu'il n'écoute pas, c'est casse-pieds, mais là, vraiment moi (silence), ça me stresse au niveau de la sécurité (sourit). Du coup, maintenant à chaque fois, je me dis, mais qu'est-ce qu'il peut me faire, j'ai peur ?

La transgression acceptable pour Alice est celle de bouger, de ne pas écouter. Tiago interpelle l'enseignante dans sa dimension personnelle du métier en interrogeant ses limites, mais :

Je l'ai toujours sous les yeux (...), je me suis beaucoup remise en question par rapport à l'aspect sécurité. Depuis le salto arrière et là aussi depuis qu'il est monté en haut du panier de basket, je me rends vraiment compte des dangers. Je les connaissais déjà, je me rendais bien compte qu'en sport il y

a beaucoup de choses qui peuvent arriver, mais là, ça m'a mis un froid et une hyper remise en question par rapport à la sécurité, quoi. Maintenant, j'ai monstre peur ! Même avec les autres classes. J'ai peur...

Dans cet extrait, Alice « réalise » les problèmes liés à la sécurité, car l'élève est une source d'inquiétude en se mettant en danger, avec le risque possible que les autres élèves de la classe l'imitent. Le danger est toutefois une notion subjective : « Donc il n'y aurait pas de danger pour lui, oui, oui, c'est vrai ça, je n'y avais pas pensé ». L'enseignante réalise que l'élève ne comprend pas ce qu'elle attend de lui, car ça ne fait pas de sens pour lui, car il ne sait pas qu'il est en danger :

Lui n'a aucune idée que le plafond peut tomber n'importe quand (rires), tu vois lui n'a aucune idée. Mais, tu vois ce que je n'avais pas pensé, c'est que la limite et la perception du danger est totalement différente chez tout le monde. Elle est très personnelle suivant tes capacités. Et chez lui, elles sont énormes. C'est vrai que de discuter de ça avec lui est peut-être une bonne idée, je n'avais pas pensé à ça.

Alice augmente son rayon d'action, ses possibles et se propose de dialoguer avec l'élève sur le danger perçu et le danger réel, de lui donner des responsabilités, de le féliciter.

Les derniers résultats présentés concernent Louis qui, en entretien, revient sur la cause du manque de supervision de sa classe : « Je n'ai absolument pas regardé et rien vu des autres. J'étais en tête à tête, j'étais en cours privé avec mon Tom » (EBP atteint de troubles du spectre autistique, de niveau 3, car présentant des interventions spécifiques, sans aide à l'enseignant toutefois, pour des difficultés durables). Il ajoute que ses préoccupations vis-à-vis de cet EBP sont néanmoins justifiées puisque Tom est effectivement identifié comme tel : « Il a une fibromatose, je ne sais pas ce que c'est exactement, c'est des petites tumeurs qui poussent sur les nerfs du cerveau et qui lui font des troubles autistiques et de l'apprentissage ». Louis répète à son collègue les difficultés de Tom et le fait qu'il passe tout son temps avec lui :

J'ai passé mon cours focalisé à répéter avec beaucoup, beaucoup de patience, la même chose. C'est peut-être aussi pour ça que j'étais fatigué, mais du coup tellement focalisé par cette situation avec cet élève-là, que heu, les autres, je n'ai absolument pas vu ce qui se passait à côté.

Au cours de ces échanges, Louis parvient à identifier une explication au fait qu'il se mette en binôme avec Tom pour cette leçon de volley-ball :

Tu en as marre, parce que chaque fois, j'ai deux élèves qui sont des perles (montre deux élèves à l'écran), il y a celui-ci, il y a celui-ci. Quand je leur demande de jouer avec Tom, ils jouent et puis on fait des rotations, mais au bout d'un moment, tu as envie qu'eux aussi puissent jouer. Je me suis dit, bon ben cette fois, nombre impair, je joue avec toi. Maintenant, j'ai une relation particulière avec lui, je lui dis, si tu veux arbitrer, tu arbitres avec moi. Tout de suite il se donne, je pense que c'est typique des traits autistiques, ça lui donne (silence) une importance. Il a un rôle à jouer, du coup, par contre, ça lui prend tellement à cœur que (rire), il veut tout siffler ! Non, non calme-toi. Donc c'est vrai que maintenant, je ne travaille plus du tout comme ça. Je n'ai plus du tout tendance à participer, en tout cas avec lui. Des fois, je change, je me mets à la place d'un élève, mais ça ne prend pas... Car là, soixante minutes du cours, j'étais avec lui. Ainsi, la double gestion s'est avérée impossible en participant avec l'EBP.

Ces résultats mettent ainsi en évidence trois éléments : la difficulté de collaborer avec les aides (non professionnelles) à l'enseignant lors de l'inclusion d'élèves de niveau 4, l'omniprésence exacerbée du danger et la difficulté d'être en permanence en double tâche, en gérant l'élève inclus, tout en ne perdant pas de vue l'ensemble du groupe classe (lors de cas d'élèves inclus émanant des niveaux 2 et 3). Le fait de côtoyer des EBP tôt dans sa carrière permet aux EN la construction de divers gestes professionnels, d'une part auprès des élèves et d'autre part lors du partage avec autrui, ceci afin de tenter de résoudre partiellement ou entièrement leurs dilemmes : éviter de se mettre soi-même en tant qu'enseignant en binôme avec l'élève inclus, varier autant que faire se peut les équipes, limiter le temps accordé à l'élève inclus, donner d'autres rôles à l'EBP et surtout partager avec ses collègues les difficultés ou réjouissances liées à ce paramètre d'inclusion d'un EBP. Alors même que le Concept 360° pose des balises prescriptives en faveur d'une école pour tous, il apparaît que celles-ci ne sont que difficilement opérationnalisables pour les novices confrontés si tôt dans leur carrière à des EBP générant ainsi des émotions intenses et fluctuantes, tel un grand huit (*rollercoaster*) à pleine vitesse (Lindqvist et al., 2022). Il semble également que les moyens structurels mis en place (une aide à l'enseignante non formée dans le cas de Camille) ne favorisent pas une implémentation harmonieuse des prescriptions liées à une école à visée inclusive.

De manière plus générale, ces résultats montrent que les situations émotionnellement marquantes trouvent également leur source dans le contact avec les EBP dans les classes et initient un développement professionnel potentiel (Descoedres & Méard, 2019). Sur le moment, un sentiment d'impuissance semble toutefois être présent (Lindqvist et al. 2019), engendrant la réflexion afin de construire les outils professionnels permettant d'éviter de ressentir ultérieurement ce sentiment d'impuissance dans une situation similaire. A posteriori, à travers le partage avec le collectif ou un ami critique (Descoedres, 2023 ; MacPhail et al., 2021), un développement de l'activité semble s'initier avec une maîtrise progressive de gestes de métier favorisant la prise en compte des EBP. Le contact d'EBP favorise le développement potentiel de l'activité des EN à condition de partager les situations avec autrui (Skaalvik & Skaalvik, 2021). La nécessaire intégration de partage dans le cursus de formation est donc à réfléchir.

Si la gestion de l'EBP seul semble conduire à une réussite au fil du temps, il n'en va pas de même pour la capacité à faire face à plusieurs fronts simultanés : ainsi la capacité à conduire plusieurs tâches simultanément (prendre en compte l'EBP et enseigner à l'ensemble de la classe) semble être un geste d'expert (Petiot & Visioli, 2017) pour lequel l'enseignant novice ne trouve pas encore les réponses attendues.

L'ACTIVITÉ TYPIQUE DES EN ET DES EXPERTS CONFRONTÉS AUX ÉLÈVES DITS « DIFFICILES »

Les résultats de l'étude auprès des élèves dits « difficiles » montrent des activités typiques différentes entre les EN et les enseignants expérimentés (tableau 1). Pour la présentation de ces résultats, nous nous sommes focalisés sur l'activité typique de chaque groupe. Typique, c'est-à-dire commune à tous, significative de leur point de vue, et la plus fréquente pour les enseignants. Des actions d'enseignants expérimentés ont été repérées de manière épisodique chez certains EN, et réciproquement. Cette analyse *in situ* de l'activité des enseignants au sein de leurs classes s'inscrit dans la perspective du Concept 360° qui permet de mieux situer le cas des élèves dits « difficiles » dans une progressivité de la prise en compte des besoins particuliers au sein de la politique d'éducation prioritaire.

Tableau 1. Comparaison des caractéristiques de l'activité des enseignants novices (EN) avec les expérimentés.

Élèves « difficiles »	Caractéristiques de l'activité des EN	Caractéristiques de l'activité des enseignants expérimentés
Émotions	Émotions subies Flux important	Émotions masquées ou théâtralisées Stabilité émotions
Temps	Temps vécu comme un ennemi	Laisser le temps
Autorité	Éviter les conflits	
	62 % de ses interventions totales	Peu d'interventions verbales répressives Gestes routinisés
Contenu	Préoccupation disparaît face aux désordres	Focalisation ostentatoire sur le travail effectué 70 % des interactions sur le travail
Perceptions	Parcelleire, faussée	D'ensemble

Au-delà de cette vision globale, il paraît important de caractériser l'activité typique de chaque groupe afin de déterminer comment les enseignants prennent en compte la particularité de leurs élèves « difficiles » selon leur point de vue.

L'activité typique des enseignants expérimentés s'organise autour d'un faisceau de préoccupations conciliant l'aide des élèves qui travaillent et l'évitement des conflits. Les résultats quantitatifs montrent que 70 % des interactions portent sur le travail effectué, malgré des déviations constantes dans la classe. L'analyse montre que l'enseignant a une focalisation ostentatoire sur le travail effectué en théâtralisant ses interventions, en valorisant les élèves concernés, tout en dispensant les contenus visés. Par exemple, l'enseignant Jean dit : « C'est génial Tony, vous avez vu comme il est droit, là ses pieds sont alignés avec bassin et épaules, parfait ! » Peu d'interactions répressives sont repérées, car l'enseignant masque son contrôle de la classe. Pour l'enseignant ce masquage est vital, car pour lui ce type d'élèves difficiles « ne supporte pas d'être fliqué. Si je reste toujours derrière eux, ou alors ils arrêtent, ou alors ils entrent en conflit ». Ces résultats montrent une certaine

intelligence émotionnelle des enseignants qui détectent les émotions probables de ses élèves et choisissent la meilleure stratégie d'accompagnement. D'autre part, leurs actions de contrôle se font par des gestes routinisés (regard, contact, position dans l'espace) et par une tolérance empathique des déviances jugées mineures par rapport au collectif. Par leurs actions, ils rendent ses deux préoccupations compatibles et non contradictoires « aider les élèves qui travaillent et éviter les conflits ». Cela rejoint d'autres travaux montrant que le travail et l'apprentissage permettent d'éviter les conflits (e.g., Visioli, 2022). « Les contenus disciplinaires sont disciplinants, et ce qui socialise, (...), c'est d'apprendre quelque chose qui vaille le respect de la règle et de ses contraintes » (Davis, 1996, p. 56).

L'activité typique des EN est marquée par un flux émotionnel. L'expérience de ces enseignants face aux élèves « difficiles » est marquée par de fortes émotions qui varient au sein de la leçon. Cette tendance est marquée par une surintervention avec plus de trois interactions par minute en moyenne. Ils sont préoccupés par la gestion de la classe et ont peur d'être débordés ou de ne pas savoir gérer l'évolution de la situation. Cela se traduit souvent par un positionnement au milieu des élèves et une prise de parole constante principalement sous forme d'injonction : « Arrête tout de suite, non, ne fais pas ça... ». Les émotions des enseignants étudiés sont subies dans le sens où ils expriment à la classe leurs émotions vécues, ils partagent en direct leurs émotions sans les anticiper ou essayer de les masquer. Par exemple, s'il y a des tensions dans la classe, l'enseignant réagit souvent avec énervement ce qui crée un climat de classe tendu. Les situations vécues comme émotionnellement négatives sont les pertes de temps, le début de leçon, la mise en place du matériel, et les phases de regroupement collectif. Les situations vécues positivement sont les silences, les moments où les élèves sont en activité. Cela rejoint le constat de Placek (1983) où les enseignants se perçoivent en réussite quand les élèves sont *busy, happy and good*. Cependant, ces enseignants dans l'action conservent la préoccupation de faire apprendre les élèves. Mais face aux interactions en classe et aux différentes agitations, la préoccupation de contrôle s'actualise principalement ne laissant que peu de focalisation sur les contenus (seulement 6,5 % du temps d'intervention de l'enseignant). Leur forte émotion, telle un grand huit (Lindqvist et al., 2022) en lien avec le besoin d'adaptation constant aux actions des élèves actualise le plus fréquemment la préoccupation de contrôle. Ces résultats résonnent avec le modèle de Frenzel

(2014) mettant en évidence une relation étroite entre les préoccupations des enseignants et leur vécu émotionnel.

De plus, leurs émotions les amènent à avoir des perceptions faussées-tronquées, où ils ne voient qu'une partie des actions des élèves, et ne retiennent que des comportements négatifs de certains élèves sans avoir de vision globale de ce qui se passe dans la classe. Tous les enseignants étudiés focalisent leur attention sur les élèves posant le plus de problèmes de comportement. Par exemple, 45 % des interventions de l'enseignante Davina se font sur un seul élève. Enfin, le vécu émotionnel de ces cinq EN est couplé avec la forte pression temporelle ressentie. Ils ont le sentiment de perdre beaucoup de temps et sont souvent pressés pour mettre en activité les élèves et pour respecter coûte que coûte leur planification. Cette pression temporelle perçue est souvent en décalage avec le temps chronométré par l'analyse quantitative. Par exemple, l'enseignant François a l'impression d'avoir fait un regroupement long, ce qui le presse, le stresse alors que celui-ci ne dure que six minutes. La compréhension de ce que vivent les enseignants en fonction de leur expérience (EN et expérimenté) face à ces élèves « difficiles » permet de réfléchir à l'efficacité subjective pour intervenir de manière inclusive auprès de ce type d'élève. Bien que s'attachant prioritairement à mettre les élèves au centre, le concept inclusif 360° ne devra donc pas oublier d'envisager également des propositions adaptées au vécu des enseignants.

CONCLUSION

L'exigence de prise en compte de la diversité du public scolaire entraîne pour les EN d'éducation physique de nombreuses situations émotionnellement marquantes, en majorité à valence négative, et induisant, dans une proportion importante, une émotion de surprise. Ce constat est effectif aux différents niveaux progressifs du Concept 360°, par exemple à travers l'accueil d'élèves « difficiles » (i.e., niveaux 1 et 2) et d'EBP (i.e., niveaux 3 et 4).

Dans le contexte de travail avec des élèves « difficiles », l'analyse de l'activité des EN et celle des enseignants expérimentés montrent deux logiques de vécu différentes avec un fort poids des émotions. Ces résultats plaident pour ne pas transposer une activité comme un modèle. L'écueil serait de dire aux enseignants de reproduire les actions des enseignants expérimentés alors qu'ils n'ont pas les mêmes vécus,

perceptions, préoccupations, connaissances et émotions. De notre point de vue, pour aider les enseignants à prendre en compte de particularité de ces élèves « difficiles », il est nécessaire dans un premier temps de les comprendre, d'accéder à leur vécu.

Dans le contexte de travail avec des EBP, l'effet de la majorité des situations vécues en lien avec l'inclusion est positif sur la suite de l'activité des novices, même si sur le moment un sentiment d'impuissance se dessine parfois. Les résultats ouvrent des pistes concernant les dispositifs actuels de la formation par alternance, notamment par une prise en compte de la dimension subjective du métier dans la formation, particulièrement lorsque des EBP sont impliqués. Ainsi, la formation des enseignants pourrait impliquer de manière accrue la dimension émotionnelle du métier et prendre également comme point de départ les expériences vécues en stage par les étudiants. De plus, des analyses de situations professionnelles collectives à partir des situations émotionnellement marquantes vécues auprès d'EBP par les étudiants pourraient se dérouler pendant les séminaires en institut de formation. Un des buts serait d'aider de manière concrète les étudiants à gérer simultanément plusieurs tâches. Finalement, comme certains auteurs (Descoedres & Jourdan, 2021), nous supposons que l'entretien d'autoconfrontation pourrait être privilégié à la place du traditionnel entretien post-leçon afin de favoriser le développement de l'activité des enseignants lors du contact en cours d'éducation physique avec un EBP.

L'originalité de ce chapitre vient de regards théoriques différents sur des enfants à profils particuliers en contexte de classe d'éducation physique. À travers des présupposés épistémologiques complémentaires, les études présentées convergent vers une approche compréhensive de l'activité des EN en situation de classe avec la volonté d'accéder à leur expérience. L'apport conjoint des résultats présentés souligne l'importance du développement des compétences émotionnelles à acquérir pour les futurs enseignants dans la perspective de pouvoir identifier, comprendre et répondre à la diversité des publics (e.g., élèves difficiles, EBP) dans une interaction émotionnellement pertinente. Ce développement de compétences émotionnelles permet de comprendre, réguler et finalement utiliser ses propres émotions à des fins de développement professionnel. En somme, ceci nous ramène plus fondamentalement à la question des compétences émotionnelles des enseignants, et à l'élaboration de la formation professionnelle intégrant cette composante centrale du métier et du devenir professionnel (e.g., Turner & Stough, 2020).

APPORTS DU CHAPITRE AU REGARD DU CONCEPT 360 ° ET PERSPECTIVES PRATIQUES

Apport de la question globale de la gestion des différences entre élèves en éducation physique

1. Les enseignants d'éducation physique sont les précurseurs en matière de différenciation (Gaudreault, et al., 2018)
2. Le contexte en éducation physique sans note chiffrée et promotionnelle favorise la prise en compte de la diversité et des évaluations en faveur des apprentissages dans une visée inclusive (Lentillon-Kaestner et al., 2018)
3. La double gestion (collective de la classe et individuelle des élèves à besoins particuliers ou dits « difficiles ») est un geste expert qui discrimine les enseignants débutants (Petiot & Visioli, 2017)

Apports au regard du Concept 360 °

1. Les résultats issus du vécu des enseignants représentent les 4 niveaux du Concept 360
2. Les résultats mettent en avant le sentiment d'impuissance, sur le moment, lorsque les enseignants sont confrontés à des situations émotionnellement marquantes provenant d'élèves à besoins particuliers ou dits « difficiles »
3. Les résultats mettent en évidence le pouvoir de développement de l'activité des enseignants confrontés à des élèves à besoins particuliers, sous condition du partage avec autrui

Perspectives pratiques

Objectifs :

1. Prendre en compte la dimension subjective du métier dans la formation des enseignants, notamment lorsqu'elle provient d'élèves à besoins particuliers ou d'élèves dits « difficiles »
2. Développer les compétences émotionnelles des enseignants en formation, notamment pour faire face notamment aux élèves à besoins particuliers ou aux élèves dits « difficiles »
3. Développer la capacité à gérer autant l'élève à besoins particuliers ou dit « difficile » que l'ensemble de la classe

Moyens :

1. Prendre comme point de départ les situations émotionnellement marquantes vécues auprès d'élèves à besoins particuliers ou dits « difficiles » en stage et y lier les concepts théoriques nécessaires
2. Mettre en place des analyses de situations professionnelles provenant de situations vécues auprès d'élèves à besoins particuliers ou dits « difficiles »
3. Implémenter l'entretien d'autoconfrontation simple ou croisée en lieu et place du traditionnel entretien post-leçon, afin d'accéder à l'activité réelle des enseignants en formation

BIBLIOGRAPHIE

- Bruno, F., & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité: questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35–60.
- Chauveau, G. (2001). La réussite scolaire dans les ZEP. *Éducation et Formations*, 61, 147-151.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Marsh, H. W., & Song, Y.-G. (2022). Intervention-enabled autonomy-supportive teaching improves the PE classroom climate to reduce antisocial behavior. *Psychology, Sport, and Exercise*, 60.
- Circulaire n°2010–096. (2010). *Programme « Clair »*. MEN.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Colin, J., & Vors, O. (2020). Au secours, j'enseigne en REP! *Revue EPS*, 388, 22-25.
- Coudevylle, G., Joing, I., Robin, N., Page, A. L., Marrot, G., & Vors, O. (2020). Gestes professionnels des enseignants d'EPS en contexte de violence scolaire : Stratégies usuelles et complémentaires. Contextes et didactiques. *Revue Semestrielle en Sciences de L'Éducation*, 16, Art. 16.
- Davisse, A. (1996). L'EPS des ZEP... et d'ailleurs. Lettres à nos remplaçants. *Dossier EPS n°31*. Revue EPS.
- Debarbieux, E., & Moignard, B. (2022). *À l'école de la défiance. Enquête nationale de climat et d'expérience scolaire dans le second degré* [Thèse doctorale]. EMA EA 4507–CYU ; OUIEP ; Autonome de Solidarité Laïque.

- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud. (2019). *Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire (Concept 360°)*.
- Descoeudres, M. et Burel, N. (2023). Le stagiaire en EPS confronté à la diversité des élèves : un regard à 360 degrés. *Revue phénEPS / PHE-nex Journal*, 13(2). 1–16.
- Descoeudres, M. & Méard, J. (2019). Les situations émotionnellement marquantes en EPS: traits typiques et rôles dans le développement professionnel des enseignants novices. *eJRIEPS* 45, 41–68.
- Descoeudres, M. & Hagin, V. (2021). Emotionally Significant Situations Experienced by Physical Education Teachers in Training. *Revista de Psicologia del Deporte / Journal of Sport Psychology*, 29(5), 150–155.
- Descoeudres, M., & Jourdan, S. (2021). L'utilisation du numérique à travers l'entretien d'autoconfrontation dans la formation pratique en stage. *L'Éducation Physique en Mouvement*, 5, 33–35.
- Descoeudres, M., Cece, V. et Lentillon-Kaestner, V. (2022). The emotional significant negative events and wellbeing of student teachers during initial teacher training: The case of physical education. *Frontiers in Education*, 7, 970–971.
- Descoeudres, M. (2023). The Collective Dimension in the Activity of Physical Education Student-Teachers to Cope with Emotionally Significant Situations. *Education Sciences*, 13, 437.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). Routledge.
- Gaudreault, K.L., Richards, K. A. R., Mays Woods, A. (2018). Understanding the perceived mattering of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 23, 74–90.
- Girard, A., & Vors, O. (2018). L'engagement des élèves en EPS. L'élève « difficile ». In M. Travert & O. Rey (Éds.), *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (pp. 123-128). Revue EP&S.
- Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives*. Éditions Revue EPS.
- Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A., & Estola, E. (2017). A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations. *International Journal of Educational Research*, 81, 61–70.
- Katz, S., Legendre, F., Connan, P. Y., & Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des

- écoles: L'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. *Agora*, 1, 95–111.
- Lentillon-Kaestner, V., Deriaz, D., Voisard, N., et Allain, M. (2018). *Noter en éducation physique? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. EME éditions.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, R. (2019). Conflicts Viewed through the Micro-political Lens: Beginning Teachers' Coping with Emotionally Challenging Situations. *Research Papers in Education*.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, R. (2022). The emotional journey of the beginning teacher: Phases and coping strategies. *Research Papers in Education*. 1–21.
- Loi de l'enseignement obligatoire (LEO), (2011). https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire__LEO_.pdf
- MacPhail, A., Tannehill, D. & Ataman, R. (2021). The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development. *Professional Development in Education*. 1–21.
- Papadopoulou, M. (2022). Penser l'imprévisibilité dans les dispositifs des formations ouvertes et à distance. *Éducation et Socialisation*, 66, 1–15.
- Petiot, O., & Visioli, J. (2017). Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile : une étude exploratoire. *Movement & Sport Sciences*, 95(1), 65–79.
- Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 46-56). Human Kinetics.
- Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, 17, 12–13.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Sociology Psychology Education*, 23, 837–859.
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.

- Rouve, M.-E., & Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : Études de cas. *Travail et Formation en Éducation*, 8, 1–15.
- Sari, M., Risma, N., Gazali, N., & Rodia, N. (2022). Inclusion of Students with Disabilities in a Socio-Cultural Perspective: What is the Perception of Physical Education Teachers? *Jurnal Pendidikan Jasmani, Olahraga Dan Kesehatan*, 6(1), 51–62.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS : Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Éditions EP&S.
- Skaalvik, E. and Skaalvik, S. (2021) Teacher Stress and Coping Strategies – The Struggle to Stay in Control. *Creative Education*, 12, 1273–1295.
- Stewart, T. T., and Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 1–9.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 4(2), 287-322.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Octarès.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Nathan.
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation*, 40(2), 1–30.
- Turner, K., & Stough, C. (2020). Pre-service teachers and emotional intelligence: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 47(2), 283–305.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*.
- UNESCO (2004). *Rapport annuel 2004 : Institut de l'UNESCO pour l'éducation*.
- van Zanten, A. (2021). *L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*. Presses Universitaires de Lyon.
- Visioli, J. (2022). Émotions des élèves et apprentissages scolaires. *Tréma*, 57, Art. 57.
- Vors, O., Sève, C., & Mathé, P. (Éds.). (2018). *Les contextes difficiles*. Collection Pour l'action. Revue EP&S.

- Vygotski, L. (1931/2014). Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures (traduit du russe par F. & L. Sève). *La Dispute*.
- Waber, J., Hagenauer, G., Hascher, T. & de Zordo, L. (2021). Emotions in social interactions in pre-service teachers' team practica. *Teachers and Teaching*, 27(6), 520–541.
- Westerlund, R., & Eliasson, I. (2022). 'I am finding my path': A case study of Swedish novice physical education teachers' experiences when managing the realities and challenges of their first years in the profession. *European Physical Education Review*, 28(2), 303–321.

CONCLUSION

Valérian Cece

*Unité d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive
(UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud,
Lausanne (HEP Vaud), Suisse. valerian.cece@hepl.ch*

À travers ces sept chapitres, les auteurs ont apporté des visions différentes et complémentaires de la question des « différences entre élèves en éducation physique ». Cet ouvrage avait pour objectif d'aborder cet enjeu pédagogique sous le prisme de questions vives actuelles de la discipline (mixité, collaboration, interdisciplinarité, évaluation...) et de s'appuyer sur des bases scientifiques rigoureuses pour en arriver à des pistes pédagogiques réalistes et pertinentes.

Cet ouvrage rappelle avant tout que deux élèves n'arrivent jamais avec les mêmes caractéristiques dans un cadre scolaire, fruit de différences innées, sociales, d'histoires de vies ou encore de sensibilités singulières. La succession des sept contributions confirme que ces différences sont d'autant plus prégnantes en éducation physique où l'hétérogénéité s'expose sur la scène sociale de la classe et où le vécu antérieur (e.g., vécu sportif) ou les caractéristiques physiologiques (e.g., morphologie) sont incontrôlables pour l'enseignant. La question générique des différences entre élèves a ici été abordée sous deux dimensions : d'une part en s'intéressant aux élèves à caractéristiques particulières (e.g., milieux difficiles, troubles affectifs, cognitifs, attentionnels) comme dans les chapitres 1, 3 ou 7, mais également en s'intéressant à un public dit « typique » qui peut masquer en vérité une grande pluralité de profils d'élèves à prendre en compte pour l'enseignant.

Les différences entre élèves représentent un réel défi et cet ouvrage ne vise pas à le nier. Il permet par ailleurs de mettre en évidence que ce défi peut représenter une réelle contrainte à l'épanouissement et aux apprentissages des élèves dès lors qu'il est nié ou passé sous silence (à l'image d'une éducation physique non mixée comme expliqué dans le chapitre 1). À l'extrême inverse, il semble illusoire de penser une éducation physique où l'enseignant serait l'unique responsable d'une différenciation permanente en adaptant de manière continue son intervention à chaque singularité de ses élèves. Cet ouvrage vise dès lors à explorer la marge de manœuvre entre ces deux écueils. Les différents auteurs ont démontré que les différences entre élèves et l'hétérogénéité d'un groupe peuvent justement représenter une ressource supplémentaire pour les apprentissages (moteurs, méthodologiques, sociaux) et le bien-être des élèves.

L'ouvrage proposait le Concept 360°, concept issu du canton de Vaud, comme prisme d'analyse commun. Sur cette base, il ressort que les contributions de cet ouvrage offrent en grande majorité des propositions ancrées dans le socle universel par le biais de dispositifs exploitables pour l'ensemble des élèves, même dans le cas de la présence d'élèves à besoins particuliers (les chapitres 1, 3 et 7 notamment). Une éducation physique inclusive semble donc bien passer avant tout par la prise en compte de l'intégralité des élèves avant de procéder à des aménagements individualisés.

En s'inspirant du cadre d'analyse proposé par Meirieu (1996), nous pouvons considérer que cet ouvrage a permis d'illustrer l'importance de considérer la question des différences entre élèves à la fois par (1) des **dispositifs pédagogiques adaptés** à la pluralité de profils d'élèves et (2) une **intervention pédagogique** régulant l'activité de ces différents profils, et ce de manière complémentaire. En effet, à travers des propositions concrètes étayées de réflexions conceptuelles, les contributions de cet ouvrage ont en commun de s'attarder sur différents gestes professionnels au service de la gestion des différences entre élèves mêlant différenciation, mais également évaluation, régulation ou encore dévolution.

En s'appuyant sur des questionnements actuels de la discipline (interdisciplinarité, intérêt, évaluation, collaboration) qui invitent à réinterroger les différentes manières d'enseigner l'éducation physique (Lentillon-Kaestner, 2020), **différents dispositifs** ont été présentés sous ce prisme de l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves. Dans le cadre d'un

enseignement mixte soutenu par Guérandel et al., une mise en scène intégrant un jeu de rôle permet par exemple de travailler sur les stéréotypes genrés des élèves en contexte difficile (chapitre 1). D'un point de vue pratique, les auteurs préconisent également un traitement didactique des activités physiques et sportives proposées afin de prendre du recul sur les stéréotypes qui leur sont associés. Ouellet et al. (chapitre 3) ont également mis en évidence l'intérêt de dispositifs mêlant collaboration et défi pour gérer une hétérogénéité importante par la variabilité et la flexibilité des tâches proposées. Il est d'ailleurs particulièrement intéressant d'observer des leviers similaires pour des élèves typiques et des élèves à besoins particuliers en éducation physique, remettant en question la croyance parfois répandue de devoir adapter les dispositifs d'apprentissage à toute singularité dans une perspective inclusive. La collaboration entre élèves est d'ailleurs mise en avant dans différents chapitres de cet ouvrage (chapitres 2, 3 et 5) et semble s'imposer comme une ressource fondamentale pour gérer les différences entre élèves en éducation physique. Dans cette perspective, le chapitre 2 de Cochon-Drouet et al. permet notamment de donner différentes pistes concrètes de dispositifs coopératifs structurés et proposant une alternance de rôles. Des séquences longues, intégrant des routines, sont particulièrement mises en avant par ces auteurs de manière à favoriser la valorisation et la réussite de chacun. Par plusieurs conclusions, les dispositifs collaboratifs s'affirment ainsi comme un levier transversal dans la gestion de la diversité des élèves en éducation physique et confirment le rôle critique du climat relationnel dans l'optique d'une école inclusive telle que présentée par le Concept 360° (DFJC, 2019). Le chapitre 5 (Buyck et al.) a permis de mettre en évidence que les différences entre élèves se questionnent également concernant des compétences plus transversales comme l'évaluation, la co-évaluation ou l'auto-évaluation. Pour cela, une répartition des rôles entre élèves (e.g., danseur, chorégraphe, spectateur) favorise la prise en compte de besoins différents. Les dispositifs interdisciplinaires impliquant l'éducation physique et d'autres disciplines scolaires semblent également représenter un moyen de s'appuyer sur les différents profils d'élèves pour construire des projets, mais surtout des apprentissages faisant sens chez tous les élèves et mobiliser notamment les élèves les plus en difficulté (chapitre 6, Tonneti et al.). En s'appuyant sur la théorie de l'intérêt, le chapitre 4 (Roure & Lentillon-Kaestner) permet enfin une prise de recul global et souligne enfin que l'ensemble des dispositifs pédagogiques sont à adapter à la

diversité de profils motivationnels qui composent un groupe d'élèves en éducation physique. Les besoins des élèves semblent ainsi à typicaliser en prenant appui sur différentes étapes de développement de manière à favoriser la prise en compte de différences motivationnelles notables dans la discipline.

Pour autant, dans l'objectif de répondre aux besoins de tous, ces dispositifs innovants et adaptés à différents profils d'élèves ne peuvent se substituer intégralement à **l'intervention de l'enseignant**. À titre d'illustration, le fait de proposer un enseignement en contexte mixte avec une mise en scène ne semble pas suffisant pour travailler sur les questions du genre chez des élèves. Le chapitre 1 met également en évidence que les dispositifs mixtes sont nécessaires, mais doivent être complétés par un travail permanent porté sur les représentations, les croyances genrées des élèves et les comportements qui en découlent. De même, les dispositifs collaboratifs, plusieurs fois présentés dans cet ouvrage, ne peuvent renvoyer à une « magie de la tâche » pour gérer les différences entre élèves. À ce titre, l'étayage de l'enseignant durant les moments d'interactions présenté dans le chapitre 2 est à garder en tête pour tirer bénéfice de ces dispositifs. De la même manière, le chapitre 5 permet de souligner qu'une réflexion sur les différences entre évaluations entre pairs demande une analyse et une intervention fine et indispensable de l'enseignant afin de saisir les causes des nuances de représentations entre les élèves et d'éviter de produire les effets inverses de ceux recherchés initialement. De plus, la valorisation des élèves, de leurs compétences et surtout de leurs différences émerge également comme un levier transversal à la prise en compte de la diversité des élèves en éducation physique. Cette éducation physique mettant l'estime de soi au cœur de ses activités, évoquée dans le chapitre 5, mais également le chapitre 4 ou le chapitre 6 apparaît effectivement comme un point majeur, au carrefour des préoccupations d'une école inclusive (DFJC, 2019) et d'une finalité de la discipline. Cette combinaison de facteurs à prendre en considération n'est évidemment pas chose aisée et le chapitre 7 (Descoedres et al.) permet de rappeler les difficultés qui accompagnent le traitement des différences entre élèves si l'on s'intéresse au vécu de l'enseignant. Le sentiment d'impuissance qui peut parfois se dégager de ces défis demande dès lors une expertise spécifique dans les gestes professionnels de l'enseignant. Cette étude démontre ainsi que l'ensemble des propositions de cet ouvrage doit être mis en lien avec la sensibilité des enseignants, leur expérience ainsi que leur formation.

En allant plus loin, certaines propositions de cet ouvrage ouvrent la voie à une gestion des différences entre élèves par un **développement de compétences transversales**. En développant des compétences métacognitives et sociales mises en avant par le concept 360 (DFJC) comme l'ouverture d'esprit (chapitre 1) ou les capacités d'écoute et d'entraide (chapitres 2 et 5) auxquelles on pourrait ajouter l'empathie ou la conscience de soi, il s'agirait ainsi de dépasser le cadre du cours d'éducation physique et aller dans le sens d'une gestion « par l'élève » des différences.

Cet ouvrage n'ambitionne pas de donner des réponses à chaque situation pédagogique mettant en œuvre des élèves différents. À travers des propositions pratiques thématiques, il vise plutôt à donner des pistes de dispositifs et d'interventions appuyées par des cadres d'analyses scientifiques rigoureux de manière à réinterroger notre manière d'analyser les différences entre élèves de manière à en tirer des bénéfices plutôt que des menaces. Le présent ouvrage offre des perspectives d'approfondissement des travaux portant sur la thématique des différences entre élèves. Malgré la richesse des contributions, certains points majeurs de la prise en compte de l'hétérogénéité n'ont pas, ou peu, été traités directement dans cet ouvrage. En reprenant le cadre du concept 360, nous pouvons notamment souligner les rares propositions centrées sur des élèves à besoins particuliers par des actions ciblées ou des interventions intensives. Bien que le travail sur le socle universel soit essentiel pour répondre aux défis de cet ouvrage et que les élèves à besoins particuliers ne soient pas ignorés dans cet ouvrage, un approfondissement de la prise en compte d'élèves des contextes spécifiques et d'une hétérogénéité lourde devra être apporté dans de prochains travaux en éducation physique. De même, bien que le dernier chapitre pointe les difficultés professionnelles du traitement de l'hétérogénéité chez l'enseignant, des réflexions approfondies concernant les contraintes humaines, sociales, matérielles, temporelles, ou de formations associées à une éducation physique inclusive pourraient être davantage développées dans des projets futurs afin de favoriser l'implémentation de certaines recommandations de cet ouvrage. Pour autant, les contributions de cet ouvrage et les propositions pratiques qui en découlent ont permis de favoriser la mise en adéquation de l'éducation physique, de certaines de ses thématiques vives (e.g., interdisciplinarité, évaluation) et de leviers conformes à une école inclusive défendue par le concept 360°, telles que la coopération, la différenciation ou la valorisation des élèves et de leurs différences.

BIBLIOGRAPHIE

- Meirieu, P. (1996), La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture, in Bentolila, A. (Ed.), *L'école: Diversités et Cohérences* (pp. 109–149), Paris, Nathan.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) (2019). *Concept 360° : Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. <https://www.vd.ch/themes/format-ion/scolarite-obligatoire/concept-360/>
- Lentillon-Kaestner, V. (2020). *Penser l'éducation physique autrement*. Louvaine-La-Neuve: EME.

Exploration

Ouvrages parus

Education: histoire et pensée

- Cristian Bota: *Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques*. 260 p., 2018.
- Catherine Bouve: *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle. Un pari sur l'enfant pauvre*. Essai socio-historique. 308 p., 2010.
- Pierre Caspard: *La famille, l'école, l'État. Un modèle helvétique, XVII^e-XIX^e siècles*. 236 p., 2021.
- Loïc Chalmel: *La petite école dans l'école – Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Préface de J. Houssaye. 375 p., 1996, 2000, 2005.
- Loïc Chalmel: *Jean Georges Stuber (1722–1797) – Pédagogie pastorale*. Préface de D. Hameline, XXII, 187 p., 2001.
- Loïc Chalmel: *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au 18e siècle*. XXVI, 270 p., 2004.
- Nanine Charbonnel: *Pour une critique de la raison éducative*. 189 p., 1988.
- Marie-Madeleine Compère: *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. (En coédition avec INRP, Paris). 302 p., 1995.

- Jean-François Condette, Jules Payot (1859–1940). *Education de la volonté, morale laïque et solidarité. Itinéraire intellectuel et combats pédagogiques au cœur de la IIIe République*. 316 p., 2012.
- Lucien Criblez, Rita Hofstetter (Ed./Hg.), Danièle Périsset Bagnoud (avec la collaboration de/unter Mitarbeit von): *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles / Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. VIII, 595 p., 2000.
- Daniel Denis, Pierre Kahn (Ed.): *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. VII, 283 p., 2006.
- Marcelle Denis: *Comenius. Une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. 288 p., 1992.
- Joëlle Droux & Rita Hofstetter (Éd.): *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19e – premier 20e siècle)*. 304 p., 2020.
- Patrick Dubois: *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878–1911)*. VIII, 243 p., 2002.
- Marguerite Figeac-Monthus: *Les enfants de l'Émile? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIIIe et XIXe siècles*. XVII, 326 p., 2015.
- Nadine Fink: *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire*. XI, 266 p., 2014.
- Philippe Foray: *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. X, 229 p., 2008.
- Jacqueline Gautherin: *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882–1914)*. Préface de Viviane Isambert-Jamati. XX, 357 p., 2003.
- Daniel Hameline, Jürgen Helmchen, Jürgen Oelkers (Ed.): *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. VI, 250 p., 1995.
- Béatrice Haenggeli-Jenni: *L'Éducation nouvelle : entre science et militance. Débats et combats au prisme de la revue « Pour l'Ère Nouvelle » (1920–1940)*. VIII, 361 p., 2017.
- Rita Hofstetter: *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*. VII, 378 p., 1998.
- Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez, Carlo Jenzer (†) (Ed.): *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle*. XIV, 376 p., 1999.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed./Hg.): *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècles)/ Erziehungswissenschaft(en) (19.–20. Jahrhundert). Entre champs professionnels et champs disciplinaires Zwischen Profession und Disziplin*. 536 p., 2002.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle 20th century Fin du 19e – milieu du 20e siècle*. VII, 397 p., 2006.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.), avec la collaboration de Valérie Lussi, Marco Cicchini, Lucien Criblez et Martina Späni: *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse*

à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e – première moitié du 20e siècle. XIX, 539 p., 2007.

- Rita Hofstetter & Érhise (Coll. C. Boss, E. Brylisinki, J. Droux, A. De Mestral, B. Schneuwly) : *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif. (premier 20e siècle) Pour une charte des aspirations mondiales en matière éducative.* 650 p., 2022.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1): Le triangle pédagogique.* Préface de D. Hameline. 267 p., 1988, 1992, 2000.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (2): Pratique pédagogique.* 295 p., 1988.
- Alain Kerlan: *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable.* Préface de N. Charbonnel. 326 p., 1998.
- Francesca Matasci: *L'inimitable et l'exemplaire: Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'Ecole serène.* Préface de Daniel Hameline. 232 p., 1987.
- Pierre Ognier: *L'Ecole républicaine française et ses miroirs.* Préface de D. Hameline. 297 p., 1988.
- Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (Ed.): *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir.* VI, 336 p., 2004, 2007.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Ecrits sur l'expérience du Neuhof.* Suivi de quatre études de P.- Ph. Bugnard, D. Tröhler, M. Soëtarde et L. Chalmel. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. X, 160 p., 2001.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Sur la législation et l'infanticide. Vérités, recherches et visions.* Suivi de quatre études de M. Porret, M.-F. Vouilloz Burnier, C. A. Muller et M. Soëtarde. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. VI, 264 p., 2003.
- Viviane Rouiller: «Apprendre la langue de la majorité des Confédérés». *La discipline scolaire de l'allemand, entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990).* XII, 390 p., 2020.
- Martine Ruchat: *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874–1914.* Préface de Daniel Hameline. XX, 239 p., 2003.
- Jean-François Saffange: *Libres regards sur Summerhill. L'oeuvre pédagogique de A.-S. Neill.* Préface de D. Hameline. 216 p., 1985.
- Michel Soëtarde, Christian Jamet (Ed.): *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827).* Actes du colloque d'Angers (9–11 juillet 1996). IX, 238 p., 1998.
- Alain Vergnion: *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget?* 198 p., 1991.
- Alain Vergnion (éd.): *Grandes controverses en éducation.* VI, 290 p., 2012.
- L.S. Vygotskij: *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques 1931–1934 de L.S. Vygotskij. Traduits par Irina Leopoldoff Martin. Édités et introduits par Irina Leopoldoff Martin et Bernard Schneuwly.* 432 p. 2018.

- Marie-Thérèse Weber: *La pédagogie fribourgeoise, du concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?* Préface de G. Avanzini. 223 p., 1997.

Recherches en sciences de l'éducation

- Sandrine Aeby Daghé: *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire.* IX, 303 p., 2014.
- Linda Allal, Jean Cardinet, Phillipe Perrenoud (Ed.): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié.* Actes du Colloque à l'Université de Genève, mars 1978. 264 p., 1979, 1981, 1983, 1985, 1989, 1991, 1995.
- Claudine Amstutz, Dorothée Baumgartner, Michel Croisier, Michelle Impériali, Claude Piquilloud: *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique.* XVII, 510 p., 1994.
- Bernard André: *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante.* XII, 289 p., 2013
- Guy Avanzini (Ed.): *Sciences de l'éducation: regards multiples.* 212 p., 1994.
- Danie Bart: *Évaluation et didactique. Un dialogue critique.* 286 p., 2023.
- Daniel Bain: *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école.* Préface de J. B. Dupont et F. Gendre. VI, 617 p., 1979.
- Jean-Michel Baudouin: *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action.* XII, 532 p., 2010.
- Alain Baudrit: *L'investigation collaborative : de la pratique d'enquête à la collaboration à distance.* 156 p., 2022.
- Véronique Bedin & Laurent Talbot (éd.): *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation.* VIII, 211 p., 2013.
- Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luis Machado, Manuela Castro Neves: *De l'autre côté de l'école.* 165 p., 1993.
- Jean-Louis Berger: *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition. Autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle.* XI, 221 p., 2015.
- Bertrand Bergier: *Retours gagnants. De la sortie sans diplôme au retour diplômant.* 234 p., 2022.
- Denis Berthiaume & Nicole Rege Colet (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 1: Enseigner au supérieur.* 345 p., 2013.
- Anne-Claude Berthoud, Bernard Py: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes.* 124 p., 1993.
- Anne-Claire Blanc, Vincent Capt (Ed.): *La tête et le texte. Formation initiale des enseignants primaires en didactique de la lecture et de l'écriture.* 242 p., 2020.

- Pier Carlo Bocchi: *Gestes d'enseignement. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit*. 378 p., 2015.
- Cecilia Brassier-Rodrigues & Pascal Brassier (Ed.): *Internationalisation at Home. A collection of pedagogical approaches to develop students' intercultural competences*. 240 p., 2021.
- Dominique Bucheton: *Écritures-réécritures – Récits d'adolescents*. 320 p., 1995.
- Melanie Buser: *Two-Way Immersion in Biel/Bienne, Switzerland: Multilingual Education in the Public Primary School Filière Bilingue (FiBi). A Longitudinal Study of Oral Proficiency Development of K-4 Learners in Their Languages of Schooling (French and (Swiss) German)*. 302 p., 2020.
- Sandra Canelas-Trevisi: *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. 261 p., 2009.
- Vincent Capt, Mathieu Depeursinge et Sonya Florey (Dir.): *L'enseignement du français et le défi du numérique*. VI, 134 p., 2020.
- Jean Cardinet, Yvan Tourneur (†): *Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisabilité*. 381 p., 1985.
- Felice Carugati, Francesca Emiliani, Augusto Palmonari: *Tenter le possible. Une expérience de socialisation d'adolescents en milieu communautaire*. Traduit de l'italien par Claude Béguin. Préface de R. Zazzo. 216 p., 1981.
- Evelyne Cauzinille-Marmèche, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais: *Les savants en herbe*. Préface de J.-F. Richard. XVI, 210 p., 1983, 1985.
- Vittoria Cesari Lusso: *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. XVIII, 328 p., 2001.
- Nanine Charbonnel (Ed.): *Le Don de la Parole. Mélanges offerts à Daniel Hameline pour son soixante-cinquième anniversaire*. VIII, 161 p., 1997.
- Gisèle Chatelanat, Christiane Moro, Madelon Saada-Robert (Ed.): *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*. VI, 267 p., 2004.
- Florent Chenu: *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. 347 p., 2015.
- Christian Daudel: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. 246 p., 1990.
- Bertrand Daunay: *La paraphrase dans l'enseignement du français*. XIV, 262 p., 2002.
- Jean-Marie De Ketele: *Observer pour éduquer*. (Épuisé)
- Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (Ed.): *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. VIII, 385 p., 2009.
- Ana Dias-Chiaruttini: *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. IX, 261 p., 2015.
- Joaquim Dolz, Jean-Claude Meyer (Ed.): *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*. XIII, 283 p., 1998.
- Pierre Dominicé: *La formation, enjeu de l'évaluation*. Préface de B. Schwartz. (Épuisé)

- Pierre Dominicé, Michel Rousson: *L'éducation des adultes et ses effets. Problématique et étude de cas.* (Epuisé)
- Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Ottavia Albanese (Ed.): *Métacognition et éducation.* XIV, 392 p., 1999, 2001.
- Andrée Dumas Carré, Annick Weil-Barais (Ed.): *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique.* VIII, 360 p., 1998.
- Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin, Roland Capel: *Choix professionnels adolescents. Etude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire.* 2 vol., 419 p., 1992.
- Vincent Dupriez, Jean-François Oriante, Marie Verhoeven (Ed.): *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question.* X, 411 p., 2008.
- Raymond Duval: *Sémiosis et pensée humaine – Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels.* 412 p., 1995.
- Eric Espéret: *Langage et origine sociale des élèves.* (Epuisé)
- Jean-Marc Fabre: *Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances.* Préface de G. Noizet. (Epuisé)
- Georges Felouzis et Gaële Goastellec (Éd.): *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives.* VI, 273 p., 2015.
- Barbara Fouquet-Chauprade & Anne Soussi (Ed.): *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire.* VIII, 218 p., 2018.
- Monique Frumholz: *Écriture et orthophonie.* 272 p., 1997.
- Pierre Furter: *Les systèmes de formation dans leurs contextes.* (Epuisé)
- Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Ottiger, Philippe Losego et Olivier Maulini, *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires.* VI, 318 p., 2017.
- André Gauthier (Ed.): *Explorations en linguistique anglaise. Aperçus didactiques.* Avec Jean-Claude Souesme, Viviane Arigne, Ruth Huart-Friedlander. 243 p., 1989.
- Marcelo Giglio & Francesco Arcidiacono (Ed.): *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives.* VI, 250 p., 2017.
- Patricia Gilliéron Giroud & Ladislav Ntamakiliro (Ed.): *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible.* 264 p., 2010.
- Michel Gilly, Arlette Brucher, Patricia Broadfoot, Marilyn Osborn: *Instituteurs anglais instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle.* XIV, 202 p., 1993.
- André Giordan: *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves.* 3e édition, revue et corrigée. 180 p., 1994.
- André Giordan, Yves Girault, Pierre Clément (Ed.): *Conceptions et connaissances.* 319 p., 1994.
- André Giordan (Ed.): *Psychologie génétique et didactique des sciences.* Avec Androula Henriques et Vinh Bang. (Epuisé)

- Corinne Gomila: *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. X, 263 p. 2011.
- Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne-Nelly Perret-Clermont, Edo Poglia (Ed.): *Etre migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. 383 p., 1981, 1989.
- Francis Grossmann: *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. 260 p., 1996, 2000.
- Michael Huberman, Monica Gather Thurler: *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*. 2 vol., 335 p., 1991.
- Jean-Marc Huguenin et Georges Solaux: *Évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation. L'expérience d'un dispositif d'évaluation du fonctionnement de l'enseignement primaire*. 139 p., 2017.
- Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogique (Neuchâtel): *Connaissances mathématiques à l'école primaire: J.-F. Perret: Présentation et synthèse d'une évaluation romande; F. Jaquet, J. Cardinet: Bilan des acquisitions en fin de première année; F. Jaquet, E. George, J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de deuxième année; J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de troisième année; R. Hutin, L.-O. Pochon, J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de quatrième année; L.-O. Pochon: Bilan des acquisitions en fin de cinquième et sixième année*. 1988–1991.
- Daniel Jacobi: *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Préface de J. B. Grize. (Epuisé)
- Marianne Jacquin, Germain Simons, Daniel Delbrassine (Ed.): *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. 372 p, 2019
- René Jeanneret (Ed.): *Universités du troisième âge en Suisse*. Préface de P. Vellas. 215 p., 1985.
- Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin: *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*. 220 p., 1989.
- Constance Kamii: *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*. Préface de B. Inhelder. 171 p., 1990, 1994.
- Helga Kilcher-Hagedorn, Christine Othenin-Girard, Geneviève de Weck: *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. 241 p., 1986.
- Vanessa Lentillon-Kaestner et Valérian Cece (dir.): *Les différences entre élèves en éducation physique : un regard à 360 degrés !* 184 p., 2024.
- Georges Leresche (†): *Calcul des probabilités*. (Epuisé)
- Francia Leutenegger: *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. XVIII, 431 p., 2009.
- Olivia Lewi et Blandine Longhi (dir.) : *Connecter et segmenter à l'écrit. Ponctuation et opérateurs linguistiques : deux défis pour l'enseignement*. 208 p., 2022.

- Even Loarer, Daniel Chartier, Michel Huteau, Jacques Lautrey: *Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. 232 p., 1995.
- Brigitte Louichon, Marie-France Bishop, Christophe Ronveaux (Ed.): *Les fables à l'école. Un genre patrimonial européen ?* VII, 279 p., 2017.
- Georges Lüdi, Bernard Py: *Etre bilingue*. 4e édition. XII, 223 p., 2013.
- Valérie Lussi Borer: *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. X, 238 p., 2017.
- Pierre Marc: *Autour de la notion pédagogique d'attente*. 235 p., 1983, 1991, 1995.
- Jean-Louis Martinand: *Connaître et transformer la matière*. Préface de G. Delacôte. (Epuisé)
- Jonas Masdonati: *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. 300 p., 2007.
- Marinette Matthey: *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. XII, 247 p., 1996, 2003.
- Paul Mengal: *Statistique descriptive appliquée aux sciences humaines*. VII, 107 p., 1979, 1984, 1991, 1994, 1999 (5e + 6e), 2004.
- Isabelle Mili: *L'oeuvre musicale, entre orchestre et écoles. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. X, 228 p., 2014.
- Henri Moniot (Ed.): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (Epuisé)
- Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud: *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Nouvelle édition, revue et augmentée. 216 p., 1994.
- Christiane Moro, Bernard Schneuwly, Michel Brossard (Ed.): *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. 221 p., 1997.
- Christiane Moro & Cintia Rodríguez: *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. X, 446 p., 2005.
- Lucie Mottier Lopez: *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. XXI, 311 p., 2008.
- Lucie Mottier Lopez & Walther Tessaro (éd.): *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. VII, 357 p., 2016.
- Gabriel Mugny (Ed.): *Psychologie sociale du développement cognitif*. Préface de M. Gilly. (Epuisé)
- Maurice Niwese (Éd.): *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles : Résultats de recherche du projet ECRICOL*. 276 p., 2022.
- Romuald Normand: *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. XI, 260 p., 2011.
- Sara Pain: *Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement*. 125 p., 1981, 1985, 1992.
- Sara Pain: *La fonction de l'ignorance*. (Epuisé)
- Christiane Perregaux: *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*. 399 p., 1994.

- Jean-François Perret: *Comprendre l'écriture des nombres*. 293 p., 1985.
- Anne-Nelly Perret-Clermont: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Edition revue et augmentée avec la collaboration de Michèle Grossen, Michel Nicolet et Maria-Luisa Schubauer-Leoni. 305 p., 1979, 1981, 1986, 1996, 2000.
- Edo Poglia, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (Ed.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant*. 476 p., 1995.
- Jean Portugais: *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. 340 p., 1995.
- Laetitia Progin: *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. 210 p., 2017.
- Nicole Rege Colet & Denis Berthiaume (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant*. VI, 261 p., 2015
- Yves Reuter (Ed.): *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque organisé par THÉODILE-CREL (Lille III, 1993). XII, 404 p., 1994, 1998.
- Philippe R. Richard: *Raisonnement et stratégies de preuve dans l'enseignement des mathématiques*. XII, 324 p., 2004.
- Marielle Rispaïl et Christophe Ronveaux (Ed.): *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations*. X, 258 p., 2010.
- Yviane Rouiller et Katia Lehraus (Ed.): *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*. XII, 237 p., 2008.
- Guy Rumelhard: *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*. Préface de A. Jacquard. 169 p., 1986.
- El Hadi Saada: *Les langues et l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne*. Préface de J.-P. Bronckart. 257 p., 1983.
- Jean-Pascal Simon, Francis Grossmann (Ed.): *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. VII, 289 p., 2004.
- Muriel Surdez: *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880–1930)*. X, 308 p., 2005.
- Marc Surian: *Didactique du français et accueil des élèves migrants. Objets d'enseignement, obstacles et régulation des apprentissages*. 242 p., 2018.
- Valérie Tartas: *La construction du temps social par l'enfant. Préfaces de Jérôme Bruner et Michel Brossard XXI*, 252 p., 2008.
- Joris Thievenaz, Jean-Marie Barbier et Frédéric Saussez (Dir.): *Comprendre/Transformer*. 292 p., 2020.
- Sabine Vanhulle: *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je». Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. 288 p., 2009.
- Gérard Vergnaud: *L'enfant, la mathématique et la réalité. Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. V, 218 p., 1981, 1983, 1985, 1991, 1994.

- Ingrid Verscheure & Isabelle Collet (dir.) : *Genre : didactique(s) et pratiques d'enseignement. Perspectives francophones*. 230 p., 2023.
- Joëlle Vlassis : *Sens et symboles en mathématiques. Etude de l'utilisation du signe «moins» dans les réductions polynomiales et la résolution d'équations du premier degré à inconnue*. XII, 437 p., 2010.
- Sylvain Wagnon : *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives*. X, 310 p., 2019.
- Nathanaël Wallenhorst : *L'école en France et en Allemagne. Regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*. IX, 211 p., 2013.
- Jacques Weiss (Ed.) : *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. (Epuisé)
- Martine Wirthner : *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. XI, 259 p., 2017.
- Richard Wittorski, Olivier Maulini & Maryvonne Sorel (Ed.) : *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. VI, 237 p., 2015.
- Tania Zittoun : *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. XVI, 192 p., 2006.
- Marianne Zogmal : «*Savoir voir et faire voir*». *Les processus d'observation et de catégorisation dans l'éducation de l'enfance*. 258 p., 2020.

Vygotskij – oeuvres et études

- David Auclair : *Moralité, autorité, normalité. Critique des courants organicistes du développement de l'enfant*. 283 p., 2022.
- Soraya De Simone : *Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant*. Préface de Bernard Schneuwly et Rita Hofstetter. 360 p., 2023.
- Bruno Védrynes : *L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*. 388 p., 2023.
- L. S. Vygotskij : *Imagination. Textes choisis. Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. Édité par Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin, Daniele Nunes Henrique Silva. 604 p., 2022.

www.peterlang.com