



HAL
open science

**Le soutien à l'engagement au travail des élèves en classes
“ difficiles ” de lycée professionnel : recours à une
méthode mixte pour l'analyse de l'expérience de
l'enseignant d'EPS et des élèves au cours d'une année
scolaire**

Améline Girard

► **To cite this version:**

Améline Girard. Le soutien à l'engagement au travail des élèves en classes “ difficiles ” de lycée professionnel : recours à une méthode mixte pour l'analyse de l'expérience de l'enseignant d'EPS et des élèves au cours d'une année scolaire. Education. Clermont Université, 2022. Français. NNT : . tel-04476513

HAL Id: tel-04476513

<https://hal.science/tel-04476513v1>

Submitted on 25 Feb 2024

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

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

THÈSE DE DOCTORAT

UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE

SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES (74^E SECTION)

Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation

(ACTé, EA 4281)

**Le soutien à l'engagement au travail des élèves en classes
« difficiles » de lycée professionnel :**

recours à une méthode mixte pour l'analyse de l'expérience de
l'enseignant d'EPS et des élèves au cours d'une année scolaire

Présentée par **Améline Girard**

Sous la direction de Nathalie Gal-Petitfaux et Olivier Vors

Soutenue publiquement le 16 décembre 2022 à l'INSPE, Université Clermont Auvergne

MEMBRES DU JURY

Vanessa LENTILLON-KAESTNER, Professeure ordinaire, UER EPS, Haute École de
pédagogie du canton de Vaud, Lausanne, Suisse, *Rapporteur*

Carole SEVE, Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR), HDR
STAPS, *Rapporteur*

Nicolas MASCRET, Professeur des universités, STAPS, INSPé, Aix-Marseille Université,
Examineur

Jérôme GUÉRIN, Professeur des universités, Faculté des sciences du sport et de l'éducation
physique, Université de Bretagne Occidentale, *Examineur*

Nathalie GAL-PETITFAUX, Professeure des universités, STAPS, UFR STAPS, Université
Clermont Auvergne, *Directrice de thèse*

Olivier VORS, Maître de conférences, INSPé, Aix-Marseille Université, *Codirecteur de thèse*

RÉSUMÉ

Les élèves scolarisés en lycée professionnel (LP) ayant subi une orientation non choisie, notamment dans les filières industrielles, rencontrent des difficultés d'engagement dans le travail scolaire (Arrighi & Gasquet, 2010). À ce titre, la relation enseignant-élèves basée sur le soutien social de l'enseignant apparaît comme un levier à leur engagement dans le travail scolaire (Jennings & Greenberg, 2009 ; Poling et al., 2022). L'objectif de notre recherche est d'analyser cette relation soutenance entre l'enseignant et tous les élèves de la classe, à partir d'une analyse de leur activité et de leur vécu en classe, sur l'année scolaire. Il s'agit d'investiguer les questions suivantes : a) les élèves en classes difficiles de LP vivent-ils un soutien de leur enseignant au cours de l'année, les aidant à s'engager dans le travail en classe ? b) qu'est-ce qui fait soutien pour eux et leur permet de modifier leur engagement ? ; c) peut-on repérer des moments de soutien au travail qui sont partagés entre l'enseignant et les élèves d'une même classe, et quelle est la dynamique de construction de l'expérience de soutien vécue par chacun au cours de ces moments ?

Pour analyser l'activité et l'expérience de soutien en classe, nous avons mené notre recherche dans le Programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006, 2015) en anthropologie cognitive. À partir d'une méthode mixte (Greene et al., 1989), nous avons recueilli et articulé deux types de données, à trois périodes de l'année : des données quantitatives, recueillies à trois périodes de l'année, à partir du questionnaire CASSS (Malecki & Elliott, 1999) présenté à 304 élèves de 15 classes, issues de 4 LP ; et des données qualitatives recueillies à partir d'un entretien d'autoconfrontation conduit avec 4 enseignants (n=19) et 18 élèves (n=35). Le traitement des données a consisté à faire une analyse statistique de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves, et à identifier les composantes du cours d'action de l'enseignant et des élèves (Theureau, 2006). Ensuite, les données ont été articulées afin de comprendre la construction du soutien à l'engagement au travail, en classe, au cours d'une année.

À l'échelle de tous les élèves étudiés, nos résultats montrent une relative stabilité de la perception d'un enseignant soutenant tout au long de l'année, pour les élèves. Cependant, à l'échelle des quartiles, le soutien de l'enseignant perçu varie au cours de l'année. L'actualisation, en situation, de connaissances mutuelles entre l'enseignant et les élèves apparaît comme la pierre angulaire des moments de soutien partagés. Une analyse locale des moments de soutien vécu par les élèves a permis d'identifier certaines actions de l'enseignant (i.g. engagement physique, prise de parole individuelle, ou encore sa présence physique) comme signifiant pour les élèves une aide à se mettre au travail. Enfin, notre étude a permis de définir, du point de vue de l'enseignant et des élèves, le soutien de l'enseignant comme un compromis entre « être exigeant » et « prendre soin ».

Les résultats sont discutés en quatre points : 1) la perception du soutien de l'enseignant par les élèves au cours de l'année comme dimension importante de l'engagement des élèves de LP ; le soutien de l'enseignant sur fond d'humour et de sécurité affective, comme pierre angulaire de leur engagement ; 3) les connaissances mutuelles au cœur des moments de soutien partagés ; 4) l'intégration du questionnaire contextualisé à l'observatoire du PRCA comme méthode mixte pour accéder à l'expérience de soutien en classe. Des perspectives méthodologiques futures sont ensuite proposées pour enrichir cette recherche.

ABSTRACT

Students enrolled in vocational high schools (VHS) who have undergone an unchosen orientation, particularly in industrial fields, have difficulty engaging in school work (Arrighi & Gasquet, 2010). In this respect, the teacher-student relationship based on the teacher's social support appears to be a lever for their engagement in school work (Jennings & Greenberg, 2009; Poling et al., 2022). The aim of our research is to analyse this supportive relationship between the teacher and all the pupils in the class, based on an analysis of their activity and their experience in class, over the school year. The aim is to investigate the following questions: a) do students in difficult VHS classes experience support from their teacher during the year, helping them to engage in class work? b) what is supportive for them and allows them to modify their engagement? c) can we identify moments of support for work that are shared between the teacher and the students in the same class, and what is the dynamic of construction of the experience of support lived by each during these moments?

To analyse the activity and experience of support in the classroom, we conducted our research in the Course of Action Research Programme (Theureau, 2006, 2015) in cognitive anthropology. Using a mixed method (Greene et al., 1989), we collected and articulated two types of data, at three periods of the year: quantitative data, collected from the CASSS questionnaire (Malecki & Elliott, 1999) presented to 304 students from 15 classes, from four VHSs; and qualitative data collected from a self-confrontation interview conducted with four teachers (n=19) and 18 students (n=35). The data processing consisted of a statistical analysis of the students' perception of the teacher's social support, and the identification of the components of the teacher's and students' course of action (Theureau, 2006). Second, the data were articulated to understand the construction of support for work engagement in the classroom over the course of a year.

At the level of all students studied, our results show relative stability in the perception of a supportive teacher throughout the year for students. However, at the quartile level, perceived teacher support varies over the year. The situational updating of mutual knowledge between teacher and students appears to be the cornerstone of shared support moments. A local analysis of the moments of support experienced by the students allowed us to identify certain actions of the teacher (i.e. physical engagement, individual speaking, or his physical presence) as signifying for the students a help to get to work. Finally, our study defined, from the teacher's and students' perspective, teacher support as a compromise between "being demanding" and "caring".

The results are discussed in four points: 1) students' perception of teacher support over the course of the year as an important dimension of LP students' engagement; 2) teacher support against a backdrop of humour and emotional security as a cornerstone of their engagement; 3) mutual knowledge at the heart of shared moments of support; and 4) the integration of the contextualised questionnaire with the PRCA observatory as a mixed method for accessing the experience of classroom support. Future methodological perspectives are then proposed to enrich this research.

« Je ne puis m'empêcher de voir dans le système scolaire tel qu'il fonctionne sous nos yeux une véritable machine infernale, sinon programmée pour atteindre ce but, du moins aboutissant à ce résultat objectif : rejeter les enfants des classes populaires, perpétuer et légitimer la domination de classe, l'accès différentiel aux métiers et aux positions sociales. Une guerre se mène contre les dominés, et l'École en est donc l'un des champs de bataille. Les enseignants font de leur mieux ! Mais ils ne peuvent rien, ou si peu, contre les forces irrésistibles de l'ordre social, qui agissent à la fois souterrainement et au vu de tous, et qui s'imposent envers et contre tout »

Didier Eribon, *De Retour à Reims* (2009, p. 124)

REMERCIEMENTS

Merci à Carole Sève, Vanessa Lentillon-Kaestner, Nicolas Mascret et Jérôme Guérin d'avoir accepté d'évaluer mon travail de thèse.

Je tiens à remercier **Carole** et **Nicolas** d'avoir accepté d'être dans mon comité de suivi de thèse pour accompagner mon travail et mes questionnements au cours de ces deux dernières années malgré les conditions sanitaires peu propices aux rencontres. En particulier, merci à toi, **Nicolas** pour tes conseils statistiques à la demande et parfois même à la sauvette dans les couloirs des STAPS de Marseille.

« Merci » n'est pas assez puissant pour exprimer ma reconnaissance envers vous. **Nathalie** et **Olivier** vous avez été des encadrants exceptionnels, dans le soutien et l'exigence permanente. Vous faites un duo de choc. Merci de m'avoir permis d'aller jusqu'au bout de cette aventure malgré le manque de temps, la maternité, les accidents, les multiples activités. Merci d'avoir toujours été à l'écoute de mes doutes, et de m'avoir bougée quand il le fallait. Merci pour cette aventure humaine. J'espère un jour être capable de rendre autant que vous m'avez donné.

Un grand merci, **Olivier**, de m'avoir permis de réaliser ce défi personnel alors que tu ne me connaissais pas. Merci de m'avoir guidée à chaque instant dans cette aventure, de m'avoir initiée au rythme intense et rigoureux de la démarche scientifique et festive qui l'accompagne.

Merci à **Hugo** et **Aurore**, mes premiers cobayes d'étude : vous avez été au top.

Merci **JP** d'avoir longuement supporté ma présence lors de tes leçons d'EPS. Merci **Fabian**, **Lou-Ann**, **Vianney**, de m'avoir ouvert les portes de vos gymnases.

Je remercie **Ousmane**, **Abdoulaye**, **Simon**, **Killian**, **Naïm**, **Faustine**, **Salomé**, **Marius**, **Timo**, **Nicolas**, **Chakib**, **Enzo**, **Line**, **Eva**, **Benoit**, **Hugo**, **Arthur**, d'avoir participé à cette recherche, et d'avoir permis à ce travail de prendre forme.

Merci beaucoup au **laboratoire ACTé** de m'avoir accompagnée au cours de ces quatre années de recherche. Et, bien sûr, merci à **Patricia** qui orchestre avec beaucoup de talent la gestion du labo : toujours très réactive et à l'écoute des besoins des étudiants.

Parce que ce travail de thèse a mobilisé tout mon entourage, de son initiation à sa concrétisation, je souhaite remercier :

Cyrille, entreprendre une thèse est devenu une évidence quand, autour d'une bière, dans nos longues discussions passionnées autour du métier, tu t'es arrêté et tu m'as dit : « Tu as le sujet de ta thèse ! ». Merci. Tu es une pièce importante de ma construction professionnelle.

Merci à **Jérôme** et **Sandrine**, mes « parents pro », qui m'ont amenée à de belles réussites au CAPEPS et à l'Agreg. **Jérôme**, ta perception des élèves « difficiles », dès mes premiers pas dans le métier, m'a permis d'affiner mon regard critique sur eux, d'apprendre à les comprendre et d'aimer leur enseigner l'EPS... et aujourd'hui d'en faire le cœur de mes préoccupations professionnelles ! **Sandrine**, ton exigence lors de ma première année m'a permis de gagner en rigueur et d'être toujours plus exigeante avec moi-même.

Merci à **Popo, Hugo et Justine** qui, lors de chaque phase de doute, notamment ces derniers mois, avaient réussi à me regonfler pour poursuivre.

Léa, merci d'avoir accepté mon manque de disponibilité alors que tu avais besoin de ta grande sœur. **Camille**, ta bonne humeur permanente est toujours mon remède magique pour me rebooster ! Merci **Aude et David**, d'avoir pris soin du mini pour que je puisse passer des week-ends studieux

Yo, Janna, Maxine et Ella, Clem, merci pour ces moments de détente, les petits remontants et votre soutien quasi quotidien.

Merci **Papa**, tu m'as transmis le goût de l'effort et du travail, lesquels, aujourd'hui, me permettent de viser toujours plus loin.

Je tiens à remercier particulièrement **Françoise** et **Frédéric**, pour leur affection et leur soutien. Et surtout, merci d'avoir pris le relais sans condition pour me permettre de rester concentrée sur la thèse, et d'être toujours aux petits soins avec mes amours.

Arnaud, ton regard rempli de confiance quand tu me dis que je vais y arriver, ne pouvait que m'accompagner dans l'aboutissement de cette étape. Merci d'être là à chaque instant, d'avoir été patient et d'avoir accepté ces sacrifices. Nous formons une belle équipe.

Elio, mon rayon de soleil, ton arrivée a fait de moi une maman comblée et une doctorante sous pression mais tu es ma principale motivation et chacun de tes sourires m'a apporté un peu plus d'énergie ces deux dernières années.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	2
ABSTRACT	3
REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE	9
PARTIE 1. UN PROJET DE RECHERCHE ANCRÉ DANS DES PRÉOCCUPATIONS PROFESSIONNELLES	13
PARTIE 2. REVUE DE LITTÉRATURE	15
CHAPITRE 1. LE LYCÉE PROFESSIONNEL : ENTRE VOIE DE RELÉGATION ET ÉCOLE DE LA SECONDE CHANCE	17
CHAPITRE 2. LES ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL : UN RAPPORT À L'ÉCOLE CONSTRUIT D'ÉCHECS ET DE CONFLITS	26
CHAPITRE 3. LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES : UN LEVIER POUR IMPLIQUER LES ÉLÈVES DE CLASSES DIFFICILES DE LP DANS LE TRAVAIL SCOLAIRE	36
CHAPITRE 4. LE SOUTIEN SOCIAL DE L'ENSEIGNANT AU CŒUR DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES	42
PARTIE 3. DÉLIMITATION DE L'OBJET DE RECHERCHE	49
CHAPITRE 1. SYNTHÈSE DE LA REVUE DE LITTÉRATURE : LE SOUTIEN DE L'ENSEIGNANT COMME LEVIER AUX PROBLÉMATIQUES D'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DE LP	50
CHAPITRE 2. LES LIMITES DES ÉTUDES DU SOUTIEN SOCIAL DE L'ENSEIGNANT PAR RECUEIL AUTORÉFÉRENCÉ	51
CHAPITRE 3. OBJET ET QUESTIONS DE RECHERCHE	53
PARTIE 4. CADRE THÉORIQUE	55
CHAPITRE 1. CHOIX DU PROGRAMME DE RECHERCHE DU COURS D'ACTION (PRCA) ET SES POSTULATS THÉORIQUES	56
CHAPITRE 2. L'ACTIVITÉ INDIVIDUELLE-SOCIALE POUR COMPRENDRE LA CONSTRUCTION D'UNE RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES SOUTENANTE	60
CHAPITRE 3. COMPRENDRE LE SOUTIEN SOCIAL DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE, À L'ÉCHELLE D'UNE ANNÉE SCOLAIRE : LES LIMITES DU PRCA	71
PARTIE 5. MÉTHODE	77
CHAPITRE 1. CONTEXTES ET PARTICIPANTS	78

CHAPITRE 2.	DÉMARCHE DE RECUEIL DES DONNÉES : UNE MÉTHODE MIXTE	84
CHAPITRE 3.	DÉMARCHE DE TRAITEMENT ET D'ARTICULATION DES DONNÉES D'EXPÉRIENCE ISSUES DU QUESTIONNAIRE ET DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION.	100
PARTIE 6.	RÉSULTATS	117
CHAPITRE 1.	DYNAMIQUE DE SOUTIEN À LA MISE AU TRAVAIL : CONVERGENCES ET DIVERGENCES DANS L'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNANT ET DES ÉLÈVES AU COURS D'UNE ANNÉE	118
CHAPITRE 2.	MOMENT-TYPIQUE DE SOUTIEN DE L'ENSEIGNANT ET TRANSFORMATION DE L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE DANS LE TRAVAIL.....	165
CHAPITRE 3.	LES MOMENTS DE SOUTIEN VÉCUS PAR L'ÉLÈVE : PERCEPTIONS TYPIQUES D' ACTIONS DE L'ENSEIGNANT SIGNIFIANT UNE AIDE AU TRAVAIL	198
PARTIE 7.	DISCUSSION	216
CHAPITRE 1.	LA PERCEPTION PAR LES ÉLÈVES DU SOUTIEN DE L'ENSEIGNANT, UNE DIMENSION IMPORTANTE DE L'ENGAGEMENT EN CLASSE	217
CHAPITRE 2.	LE SOUTIEN DE L'ENSEIGNANT COMME PIERRE ANGULAIRE DE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES EN CLASSE DE LP	225
CHAPITRE 3.	UNE EXPÉRIENCE DE SOUTIEN PARTAGÉE ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES ÉLÈVES : L'IMPORTANCE DES CONNAISSANCES MUTUELLES	231
CHAPITRE 4.	L'INTÉGRATION DU QUESTIONNAIRE COMME MÉTHODE D'ACCÈS SUPPLÉMENTAIRE AU SOUTIEN VÉCU PAR LES ÉLÈVES EN CLASSE.....	236
PARTIE 8.	LIMITES ET PERSPECTIVES POUR DE FUTURES RECHERCHES	242
CHAPITRE 1.	LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE : CONTEXTUALISER CHAQUE ITEM À L'ACTIVITÉ EN CLASSE POUR FACILITER L'EXPRESSION DU SOUTIEN VÉCU	243
CHAPITRE 2.	LE QUESTIONNAIRE : UNE TRACE DE L'ACTIVITÉ AIDANT LES ÉLÈVES À VERBALISER LEUR EXPÉRIENCE.....	246
CHAPITRE 3.	COMPRENDRE LA DYNAMIQUE DU SOUTIEN DE L'ENSEIGNANT VÉCU PAR LES ÉLÈVES DE LA 3 ^{ÈME} À LEUR SCOLARITÉ AU LP.....	247
CHAPITRE 4.	L'INTÉGRATION DE DONNÉES EXTRINSÈQUES POUR ÉCLAIRER LA DYNAMIQUE DU SOUTIEN À L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LE TRAVAIL	248
CHAPITRE 5.	CONCLUSION	250
LISTE DES TABLES		252
LISTE DES FIGURES		256
RÉFÉRENCES		258
PARTIE 9.	ANNEXES	286

CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE	286
VALORISATION DES TRAVAUX DANS LE CADRE DE LA THÈSE	296

PARTIE 1. UN PROJET DE RECHERCHE ANCRÉ DANS DES PRÉOCCUPATIONS PROFESSIONNELLES

« Nouvellement entrée dans le métier, après un bref passage au calme, j'ai demandé mon affectation dans l'académie de Versailles. Alors affectée dans un lycée professionnel du 91 souvent médiatisé pour ses faits de violence (rixes à la barre de fer à la sortie de l'établissement, présence régulière de la police aux abords de la grille), j'appréhendais un peu ma rentrée. Arrivée au lycée, je détonnais (d'ailleurs, un élève m'a demandé un jour ce que je faisais là alors que je devais être née dans le XVIème !). À la première pause de la journée, je fus surprise de voir qu'il y avait très peu d'enseignants en salle des profs. En effet, ces derniers étaient dans le hall ou dans la cour en train de discuter avec les élèves. Me voyant interrogative, un collègue d'enseignement professionnel m'a expliqué qu'ici, la relation avec les élèves était particulière. Il m'a d'ailleurs présentée à un élève qu'il allait voir. Ce dernier revenait au lycée après un passage en prison. Le collègue lui a demandé si ses activités illégales s'étaient calmées. L'élève a répondu non : il fallait faire manger la famille... Face à cette spontanéité de l'élève et à l'intérêt sans jugement du collègue, je m'interrogeais... ».

Cette anecdote professionnelle raisonne avec mon parcours. Mon intérêt de recherche entre dans la continuité de mon parcours professionnel marqué par une sensibilité particulière pour les élèves décrits comme « difficiles » par le corps éducatif. D'abord stagiaire au lycée polyvalent Déodat-de-Séverac à Toulouse, j'éprouvais du plaisir, malgré la difficulté, à enseigner aux classes de la filière professionnelle. En parallèle, j'intervenais dans une mission de raccrochage scolaire menée par le rectorat de Toulouse et financée par le projet européen « Emploi jeune 2020 ». J'y exerçais une mission de médiation par le sport, l'objectif premier était de redonner confiance à ces élèves par la pratique physique afin de redonner du sens à la poursuite d'une formation. Puis un passage en lycée général m'a fait prendre conscience de la spécificité de l'enseignant en contexte « difficile » : la relation aux élèves me semblait différente. La majorité des élèves entretenait une relation de consommation et d'optimisation de la leçon d'EPS afin d'obtenir la meilleure note possible pour le bac. Le côté « éducatif » de l'enseignement me manquait et j'aspirais à retrouver le lycée professionnel. J'ai alors très vite demandé mon affectation dans un lycée professionnel situé dans une zone péri-urbaine très défavorisée de l'Essonne. À mon arrivée, j'ai été très vite marquée par la préoccupation

professionnelle partagée par la majorité des collègues : connaître les élèves pour les engager, créer une relation de confiance.

« C'est comme ça que je fonctionne dans tout. À partir du moment où ils sont contents de venir, ils vont faire des efforts pour pratiquer parce que c'est le principal problème qu'on a avec ces élèves, les trois quarts, si on regarde leur historique, il y en a beaucoup qui sont en refus de pratique dans les autres établissements, beaucoup qui reviennent de longue dispense ou qui s'étaient cachés pendant super longtemps, ou qui n'ont pas obligatoirement un avis positif sur eux, sur l'EPS. Donc déjà, s'ils viennent, et s'ils ont l'envie de revenir ou l'idée de se demander ce qu'ils vont faire à la séance prochaine, c'est gagné ! » *JP, Enseignant d'EPS en LP.*

Ces constats ont alimenté mes réflexions professionnelles selon deux axes :

- d'une part, je me suis questionnée sur les leviers de l'engagement des élèves dans ce contexte scolaire difficile, et plus particulièrement au lycée professionnel, voie de relégation de l'orientation post-troisième ;
- d'autre part, l'idée de rendre compte de ce que les enseignants faisaient lorsqu'ils réussissaient à engager les élèves afin de pouvoir proposer des pistes d'interventions aux enseignants appréhendant ces contextes difficiles.

Le choix de l'étude des élèves du lycée professionnel s'est d'abord fait par conviction personnelle et sentiment d'impuissance face à cette injustice sociale qui catégorise, stigmatise ces élèves ayant des difficultés scolaires et sociales. Puis, dans un second temps, la place du lycée professionnel dans le système éducatif français m'a interrogée. Les réformes successives du lycée professionnel depuis 2015 ont resitué cette voie post-troisième au cœur des débats de politiques éducatives et ont questionné les attentes de formation de ces élèves. Alors, la considération des élèves de lycée professionnel et le peu d'études réalisées à leur propos ainsi que le positionnement de la voie professionnelle au cœur des enjeux éducatifs ont fait de cet espace un lieu d'étude privilégié.

PARTIE 2. REVUE DE LITTÉRATURE

Cette partie a pour objectif de présenter le contexte du lycée professionnel, notamment la place de l'enseignement professionnel au sein des pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) et du système éducatif français. En s'appuyant sur la littérature francophone et internationale, il s'agit de caractériser : d'une part, la spécificité des élèves scolarisés en LP et leur rapport au savoir scolaire ; d'autre part, la relation enseignant-élèves basée sur le soutien de l'enseignant comme levier à la mise au travail des élèves de LP, et plus particulièrement ceux qui ont été orientés en filière professionnelle par non-choix.

Ainsi, cette partie s'organise en quatre chapitres :

Le chapitre 1 présente le lycée professionnel français en faisant un état des lieux de son positionnement au sein des pays de l'OCDE où il est considéré comme reproducteur d'inégalités sociales et scolaires. Puis il s'agit de présenter l'organisation structurelle du LP en France. Ensuite, nous faisons état des enjeux des politiques éducatives qui expliquent les différentes réformes de cette filière. Enfin, en nous basant sur une littérature spécifique aux LP, nous montrons que l'orientation des élèves scolarisés en LP est le résultat d'une continuité d'échecs scolaires.

Le chapitre 2 présente le profil des élèves orientés en LP. Une première section rend compte de leur profil selon leurs origines socio-professionnelles. Une seconde section vise à définir le rapport aux savoirs des élèves et à caractériser l'engagement dans le travail en classe de ces élèves. Ce chapitre permet de rendre compte des difficultés rencontrées par les enseignants pour mettre au travail les élèves et, in fine, caractérise ce contexte d'enseignement comme difficile.

Le chapitre 3 présente la relation enseignant-élèves comme levier aux difficultés d'engagement des élèves de LP telles qu'elles ont été délimitées dans le chapitre 2. Nous centrerons notre analyse sur les interactions entre l'enseignant et les élèves, qui occupent une place importante dans les recherches sur l'intervention en milieu difficile. Plus spécifiquement, nous cherchons à rendre compte des résultats des recherches en lycée professionnel sur l'importance de la relation enseignant-élèves pour pallier le manque d'implication des élèves dans le travail scolaire.

Le chapitre 4 présente le soutien social de l'enseignant comme fondement d'une relation enseignant-élèves permettant d'engager ces derniers dans le travail, dans le contexte difficile d'enseignement. Plus précisément, il s'agit de montrer qu'une relation enseignant-élèves

construite autour du soutien social de l'enseignant apparaît comme une clé de la gestion de la classe et notamment des classes difficiles.

Chapitre 1. Le lycée professionnel : entre voie de relégation et école de la seconde chance

Au regard des problématiques professionnelles énoncées ci-dessus, **ce chapitre 1** vise à présenter la spécificité du lycée professionnel en France afin de caractériser les élèves qu'il accueille.

Une **première section** présente le lycée professionnel au regard de ces homologues dans les pays de l'OCDE. Il s'agira de faire un état des lieux et de comprendre pourquoi le LP en France a très récemment été défini, dans les derniers rapports nationaux et européens, comme l'exemple de la reproduction des inégalités sociales et culturelles.

Une **seconde section** présente le lycée professionnel tel qu'il s'opérationnalise au sein de l'Éducation nationale.

Une **troisième section** met la focale sur le manque d'attractivité qui fait le cœur des enjeux politiques actuels de la restructuration du LP.

Une **dernière section** présente le public d'élèves scolarisé au LP, et les processus d'orientation ou de non-orientation qu'ils ont subis.

1. L'enseignement professionnel dans les systèmes éducatifs de l'OCDE : une voie défavorisée en France

L'enseignement professionnel est une préoccupation des politiques éducatives qui dépassent celles des politiques éducatives nationales. Ainsi, et surtout au niveau européen, l'approbation de la Stratégie de Lisbonne en 2000, devenue « Stratégie Europe 2020, place la formation professionnelle au cœur des préoccupations des politiques éducatives européennes. L'objectif étant de mettre en œuvre une stratégie de coopération intergouvernementale afin d'harmoniser la formation professionnelle et lui permettre de répondre aux besoins du marché du travail. In fine, l'objectif est d'accroître l'employabilité des citoyens européens (Recotillet & Verdier, 2016). La préoccupation d'adapter la formation professionnelle au marché de l'emploi semble cohérent lorsqu'on sait que 40% des élèves âgés de 15 à 19 ans sont scolarisés dans une filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. Néanmoins, l'accès à cette filière n'est pas égal dans l'ensemble des pays : seulement 20% des élèves de Corée sont scolarisés dans les filières professionnelles quand ils sont 68% en Suisse. La France, qui scolarise 30% des lycéens en voie professionnelle, se positionne dans la moyenne.

Ces différences peuvent s'expliquer au travers de la diversité des formes d'enseignement professionnel dans les pays de l'OCDE (Bardi, 2003). Greinert (2004) définit trois modèles de formation professionnelle : (1) un modèle fondé sur le marché où les employeurs occupent une place de choix dans la formation en milieu professionnel (les pays anglo-saxons), (2) un modèle structuré par l'État préférant un statut scolaire de la formation professionnelle (France, Suède, Italie). En ce sens, la formation professionnelle est pilotée par l'Éducation nationale au même titre que la voie générale ou ordinaire, (3) un modèle corporatiste combinant formation scolaire et apprentissage en entreprise (les pays germaniques). Des distinctions s'opèrent sur le type d'enseignement dispensé dans la formation professionnelle : théorique (enseignement géré et dispensé par l'Éducation nationale) (Pays-Bas, Suède, France, Italie) ; théorique et pratique (Allemagne, Autriche, Suisse, Danemark) ; et sur « le tas » c'est-à-dire que la formation se fait dans l'entreprise et est ponctuée de formation continue (Irlande, États-Unis, Royaume-Uni, Espagne) (Shavit & Müller, 1997). Enfin, la formation professionnelle, dans le cadre de la formation initiale, est marquée par une différence importante entre les pays : une formation générale et une formation professionnelle dans des institutions différentes (France, Italie, Pays-Bas) ; par exemple, en France, on distingue le lycée professionnel du lycée général et

technologique du point de vue de leur organisation, des programmes et des choix politiques ; et ceux qui proposent les deux filières dans un même établissement (Suède).

Plus précisément, alors que la France oriente en voie professionnelle une majorité d'élèves en échec scolaire ou n'ayant pas le niveau suffisant pour accéder à la voie générale, la Norvège place à niveau égal la voie professionnelle et la voie générale. En Norvège, on accède dans les mêmes conditions à l'une ou à l'autre, après une scolarité sans notes et sans échec (sans redoublement). Loin de la dichotomie entre la formation des hommes « intellectuels » par la voie générale et celle des hommes « manuels » par la voie professionnelle, les deux filières norvégiennes ont pour objectif commun de former « sept hommes » : l'homme en recherche de sens, l'homme créatif, l'homme travailleur, l'homme préoccupé de culture, l'homme de médiation, l'homme conscient de la nécessité de respecter l'environnement, l'homme intégré qui réunit toutes ces qualités (Marchandise-Zoubir, 2008).

Cette dichotomie entre les filières de formation du second cycle du secondaire ainsi que la hiérarchie construite entre la filière générale et la filière professionnelle pénalise le système éducatif français au regard des autres pays. Il se positionne comme un des systèmes éducatifs des pays développés où le poids des origines sociales et culturelles agit le plus dans l'orientation scolaire. En effet, la majorité des élèves affectés dans la voie professionnelle sont des enfants issus de classes sociales populaires (Lemaire, 2007).

Aussi, la voie professionnelle en France ne garantit pas l'employabilité des jeunes à la sortie du diplôme comme cela peut être le cas du Certificat fédéral de capacités suisse. Les lycéens français sortant de formation avec un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) semblent aujourd'hui connaître un taux de chômage trois ans après la fin des études, qui est identique au taux connu par les cohortes six ans plus tôt (Fournier & Legay, 2014). De plus, deux tiers des élèves sortis du système éducatif sans diplôme sont passés par la voie professionnelle, et sont issus de familles défavorisées (Recotillet & Verdier, 2016). Ainsi, la voie professionnelle ne permet pas l'émancipation sociale et économique de ces élèves considérés être en grandes difficultés scolaire et sociale (Bernard & Troger, 2012 ; di Paola, et al., 2016).

2. Le lycée professionnel dans le système éducatif français

En France, un lycéen sur trois est scolarisé en lycée professionnel (*données issues du site l'Éducation nationale : www.education.gouv.fr, 2021*). Le Lycée professionnel (LP) est un

établissement de l'enseignement secondaire permettant l'accès au niveau 4 de qualification (baccalauréat) en fin d'études. Les élèves y sont orientés après le collège. Le lycée professionnel propose 200 CAP et 100 baccalauréats professionnels, dans différentes filières de formation représentant les trois secteurs d'emploi : primaire (agriculture, pêche et activités extractives, comme les baccalauréats professionnels en productions aquacoles, horticoles ou aménagements paysagers), secondaire (activités de transformation, notamment celles de l'industrie, comme les baccalauréats professionnels en fonderie, maintenance des équipements industriels) et tertiaire (services marchands et non marchands comme les baccalauréats professionnels en hôtellerie-restauration, transport logistique, assistantat de direction). Les formations dispensées dans les LP permettent d'acquérir les compétences nécessaires à la formation d'un employé qualifié, préparé à s'insérer dans le monde du travail ou à poursuivre des études postbac (Code de l'éducation, 2016).

Le LP a pour objectif de préparer les élèves à deux types de diplômes (Figure 1) :

- Le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), niveau 3 ;
- Le baccalauréat professionnel, niveau 4.

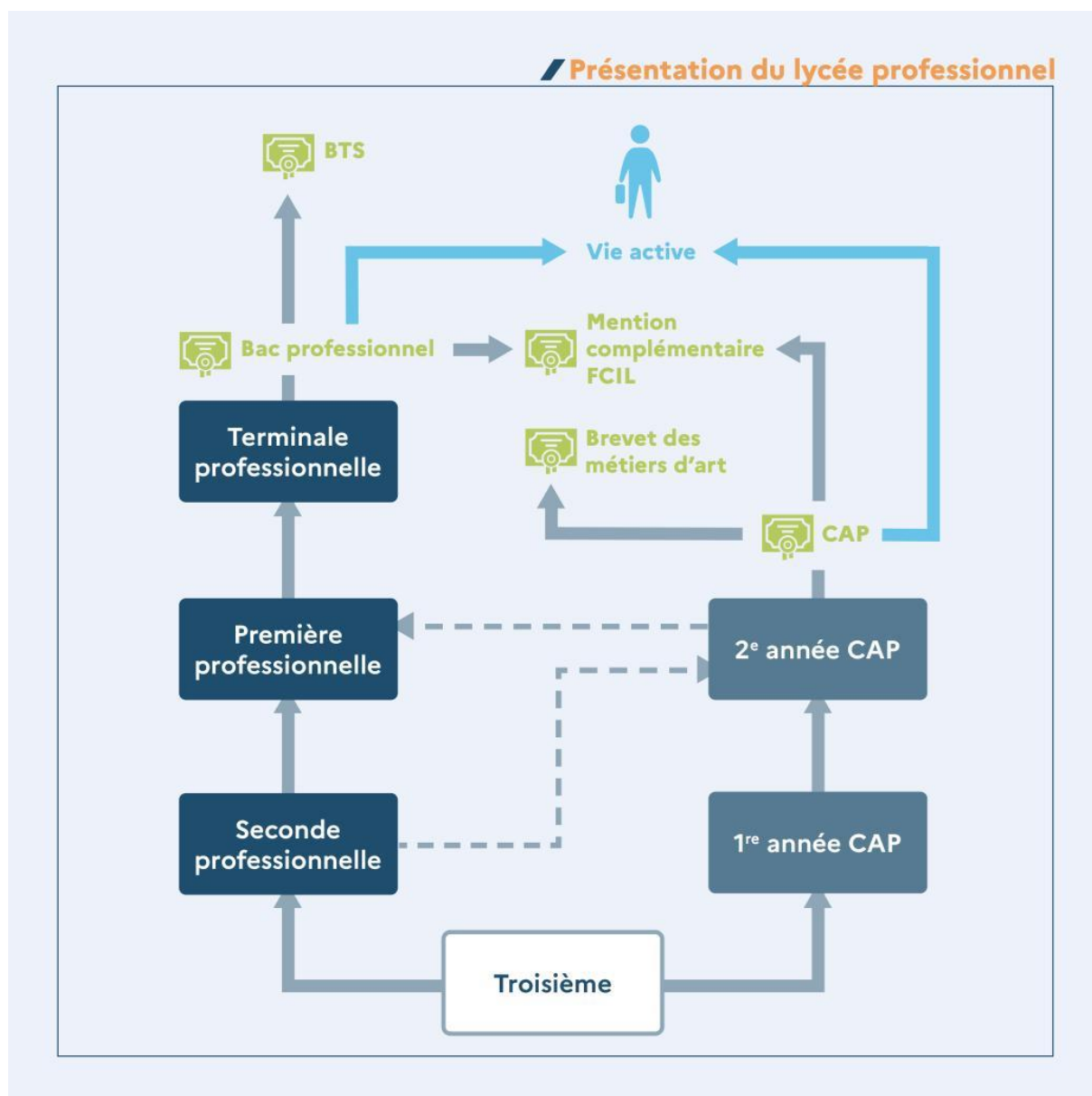


Figure 1 : Organigramme des formations dispensées en lycée professionnel
(<https://eduscol.education.fr/653/lycee-professionnel>)

Le CAP se prépare en deux ans. Il est majoritairement réservé aux élèves ayant deux profils particuliers :

- les élèves issus des Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), qui ont « des difficultés scolaires graves et persistantes pour lesquelles les actions de prévention n'ont pas fonctionné » (*Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP)*, s. d.) ;
- les élèves issus de la classe de 3^{ème} « Préparation aux métiers », intégrée le plus souvent au lycée professionnel. Cette 3^{ème} concerne les élèves ayant des difficultés scolaires et souhaitant s'orienter en voie professionnelle.

Ainsi, le CAP est la voie d'orientation privilégiée pour ces élèves (SEGPA, 3^{ème} « Prépa-métiers ») en situation de grande difficulté scolaire. La préparation à l'obtention du CAP se fait en collaboration avec les entreprises du secteur professionnel où les élèves effectuent entre 12 et 14 semaines de formation professionnelle réparties sur les deux ans de formation.

Le baccalauréat professionnel, lui, se prépare en trois ans. Il est ponctué par différentes périodes de formation en milieu professionnel : de 18 à 22 semaines réparties sur les trois années selon l'organisation interne propre au lycée professionnel d'accueil.

L'enseignement en lycée professionnel comprend des enseignements généraux et des enseignements professionnels. Les enseignements généraux (français, mathématiques, histoire-géographie, physiques-chimie, EPS) permettant aux élèves d'acquérir une culture commune concourant à l'exercice de la citoyenneté, à l'insertion professionnelle, ainsi qu'à la poursuite d'études. Les enseignements professionnels, théoriques et pratiques, permettent l'acquisition de connaissances, de techniques et de méthodes permettant de préparer les élèves à l'entrée dans le monde professionnel choisi.

Parmi les filières de formation proposées, le lycée professionnel offre la possibilité d'intégrer une 3^{ème} Préparation aux métiers (appelée couramment 3^{ème} « prépa-métiers ») à la sortie de la 4^{ème} générale. Cette 3^{ème} « s'adresse aux élèves volontaires qui souhaitent découvrir puis explorer plusieurs métiers pour construire leur projet d'orientation vers la voie professionnelle ou par l'apprentissage » (LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, 2018). L'objectif de cette classe de 3^{ème} est de permettre à des élèves en grande difficulté scolaire d'acquérir le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015), tout en les sensibilisant au monde professionnel. Sur cette année de 3^{ème}, 180 heures sont dédiées à la découverte professionnelle. Des enseignements de consolidation en français et en mathématiques sont mis en place (2h hebdomadaire). De même que les élèves de 3^{ème} générale, les élèves de 3^{ème} « prépa-métiers » préparent le Diplôme national du brevet (DNB) de fin d'études du collège ; à défaut, les élèves les plus en difficulté scolaire passent le Certificat de formation générale (CFG). Ces élèves de 3^{ème} « prépa-métiers » bénéficient d'une valorisation de points leur permettant d'être privilégiés ensuite pour un recrutement en LP et dans le choix des filières professionnelles.

3. Le lycée professionnel : un manque d'attractivité au cœur des politiques éducatives

Le lycée professionnel, considéré comme un levier pour répondre aux besoins du marché du travail, est au cœur des préoccupations actuelles des politiques éducatives menées par le ministère de l'Éducation nationale. En effet, la voie professionnelle après la classe de 3^{ème} souffre d'un manque de popularité. Bien qu'il y ait près de 30% des lycéens accueillis en LP, nombre d'entre eux y ont été orientés par l'échec, donc par défaut (di Paola et al., 2016). Autrement dit, leur orientation à poursuivre leurs études secondaires dans les LP se pose comme le résultat d'une addition d'échecs scolaires leur fermant l'accès à la voie générale ou technologique. Bien qu'il existe quelques spécialités fortement demandées, le lycée professionnel est placé au rang de « voie de relégation » (Dubet et al., 1991).

Face à ce bilan dressé par le CNESECO mais aussi par le rapport Calvez Marcon (2018), le premier objectif est de revaloriser la voie professionnelle en manque d'attractivité. Ainsi, l'ambition actuelle du ministère de l'Éducation nationale (2017-2022) est « de rendre la voie professionnelle plus attractive car porteuse d'insertion, d'excellence et ambassadrice des savoir-faire à la française » (*Promouvoir la voie professionnelle au cœur des métiers d'avenir*, s. d.). Pour ce faire, l'enjeu est alors de rapprocher l'école de l'entreprise pour atteindre l'objectif du plein-emploi 2027 visé par le Président français Emmanuel Macron au bout de son nouveau mandat 2022-2027.

La réforme de 2009 du baccalauréat professionnel en trois ans au lieu de quatre avait pourtant permis de donner un nouveau souffle à l'orientation en LP en l'alignant sur le baccalauréat général et technologique. Cette réforme permet à certains élèves d'envisager l'orientation dans cette filière comme un compromis leur permettant d'avoir l'ambition d'études supérieures (post-bac) (Jellab, 2020). Ainsi, 38% des lycéens du LP poursuivent les études après l'obtention du baccalauréat, et 60% d'entre eux y réussissent (Bouchetal, 2020).

La politique menée depuis 2017 a, elle aussi, entrepris une réforme de la voie professionnelle. La loi « Avenir professionnel » de 2018 accorde la gestion de la formation professionnelle en alternance aux branches professionnelles elles-mêmes afin de lier formation professionnelle et offre d'emploi local. La formation professionnelle par alternance (formation sous statut d'apprentissage) devient alors plus convoitée. Ainsi, la revalorisation de la formation professionnelle par alternance renforce la relégation du lycée professionnel (formation sous statut scolaire) au dernier rang hiérarchique des parcours après le collège. En effet, alors que le

lycée professionnel formait l'élite ouvrière, aujourd'hui les meilleurs élèves orientés en voie professionnelle choisissent désormais la formation par alternance, cette dernière facilitant l'employabilité post-bac (Jellab, 2020). Le lycée professionnel garde ainsi sa place, pour de nombreuses filières, de « dernier recours » pour les élèves en échec scolaire.

4. L'orientation en lycée professionnel : un non-choix pour les élèves

L'orientation en lycée professionnel est le plus souvent le fruit d'un non-choix ou choix par défaut. Plus précisément, 14% des familles demandent sciemment une orientation en LP, pour autant 36% des élèves d'une cohorte de 3^{ème} sont affectés dans la voie professionnelle (Jarraud, 2018). La population des lycées professionnels concentre alors les élèves cumulant des difficultés scolaires et sociales.

En effet, l'impact du milieu socio-économique pèse encore lourdement dans les décisions d'orientation en lycée professionnel. Il reste un des facteurs importants déterminant l'orientation en lycée professionnel des élèves à l'issue de la 3^{ème} (OCDE, 2021). La majorité de ces élèves sont originaires des classes socialement défavorisées, et les élèves dont les parents ne sont pas diplômés du supérieur sont davantage enclins à choisir la voie professionnelle (OCDE, 2021) : 60% des élèves de LP sont enfants d'ouvriers contre seulement 12% enfants de cadres (di Paola et al., 2016). À ce bilan, on peut ajouter que, majoritairement, la population de certaines filières professionnelles est ethnicisée. L'étude de Jarty et Kergoat (2017) montre que 20 % des élèves sont de nationalité étrangère (ou ont une double nationalité) et que 44 % des pères et 41 % des mères sont nés dans un pays étranger. Ainsi, plus de 20% de la population de lycée professionnel est immigrée.

L'orientation des élèves provenant des milieux les plus défavorisés en lycée professionnel s'explique par deux facteurs : les difficultés scolaires rencontrées dès la 6^{ème} (Caille, 2014) et le manque d'accès à l'information des familles sur la question de l'orientation (Martin, 2022). Caille (2014) montre, en effet, que la majorité des élèves affectés dans la voie professionnelle ont un an de retard à l'entrée en 6^{ème}. La plupart de ces élèves au parcours scolaire cabossé (Jellab, 2017) n'ont pas atteint le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Décret n°2015-372 du 31 mars 2015) à la fin de leur scolarité au collège. Aussi, Thomson (2018) explique l'impact du milieu socio-économique défavorisé sur le choix de l'orientation des élèves par trois facteurs que sont le cadre familial peu stimulant, le manque de

soutien financier et psychologique de parents, et la rareté des possibilités d'apprentissage à proximité de leur domicile pour des activités extra-scolaires.

L'orientation subie des élèves en lycée professionnel est double. Une fois affectés en lycée professionnel, ces mêmes élèves vivent à nouveau une orientation contrariée dans la filière. En effet, entre 38% et 49% des élèves ne voient pas leur premier vœu de spécialité satisfait (Boudesseul & Grelet, 2008)). Le rapport IGEN-IGAENR de (2015) montre que les affectations dans les filières sont davantage fonction des places disponibles que des vœux des familles. L'accès aux différentes spécialités de la filière professionnelle est inégal. Certaines filières recrutent sur dossier les meilleurs élèves qui s'orientent vers la voie professionnelle, telles que l'hôtellerie-restauration, alors que la chaudronnerie industrielle, l'usinage, la gestion-administration ou encore la couture relèvent d'une affectation en deux ou troisième vœu (Arrighi & Gasquet, 2010). Ainsi, les élèves de collège aux résultats les plus faibles sont orientés en fin de 3^{ème} au lycée professionnel de fait, puis dans un second temps sont affectés dans les spécialités les moins convoitées. Il existe à l'intérieur même de la voie professionnelle une hiérarchie à laquelle n'échappent pas les élèves les plus en difficultés scolaires et sociales. Ce non-choix d'orientation (Charlot, 1999) est considéré comme une des sources des comportements déviants, d'absentéisme, voire de décrochage scolaire, récurrents chez ces élèves (Arrighi & Gasquet, 2010). Au regard des difficultés scolaires et sociales, ainsi que de leur propension aux comportements déviants, à l'absentéisme, ces élèves sont considérés comme difficiles à engager dans le travail scolaire.

Chapitre 2. Les élèves de lycée professionnel : un rapport à l'école construit d'échecs et de conflits

Le chapitre précédent a permis de rendre compte du processus d'orientation et des difficultés sociales et scolaires qui y sont associées pour les élèves entrant au lycée professionnel. Ce chapitre a pour objectif de rendre compte du rapport que les élèves entretiennent avec l'école à leur entrée en seconde professionnelle ou en 3^{ème} « prépa-métiers ».

Ainsi, dans **une première section**, nous ferons état du profil des élèves entrant au lycée professionnel et de leur rapport à l'école en présentant des données institutionnelles sur l'assiduité et les comportements jugés comme étant graves par l'institution.

Dans une **deuxième section**, nous caractériserons le rapport au savoir de ces élèves le plus souvent marqués par une faible estime de soi.

Enfin, dans **une troisième section**, nous ferons état de l'engagement des élèves dans les apprentissages scolaires au sein de la classe. Cette section a pour objectif de délimiter les difficultés rencontrées par les enseignants face aux difficultés de mise au travail des élèves dans les classes dites « difficiles » de LP.

1. Profil des élèves en lycée professionnel : un parcours scolaire marqué d'échecs successifs

Le public des élèves en lycée professionnel est le plus souvent assimilé à des élèves considérés comme « difficiles » du fait de leur rapport problématique à la règle (Méard & Bertone, 1998) et de leur défiance envers l'école (Mendras, 2002). Ce constat résulte d'un parcours scolaire spécifiquement marqué par l'accumulation d'échecs scolaires (Jellab, 2017). Ces élèves portent avec eux la représentation dévalorisée du mauvais élève : « ni attentifs, ni travailleurs, ni très doués » (Chauchat & Labonne, 2006). Un élève sur deux entrant au lycée professionnel avait un an de retard à l'entrée en 6^{ème} (Caille, 2014). Ces résultats montrent que les élèves sont en situation d'échec très tôt dans leur scolarité ; ils peinent à répondre aux normes scolaires et à capitaliser les savoirs transmis à l'école.

L'expérience de l'échec scolaire de ces élèves les conduit alors à s'éloigner des attentes et normes de l'école, et du métier d'élève (Perrenoud, 2017). En effet, ces derniers peinent à s'identifier comme lycéen professionnel (Charlot et al., 2002) et manifestent un manque d'engagement dans leur formation. Le bilan de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance pour l'année 2018-2019 montre que le lycée professionnel concentre le taux le plus élevé d'absentéisme au cours de l'année (Cristofoli & Ministère de l'éducation nationale, 2022). Le taux annuel d'absentéisme est de 19,1% (pouvant aller jusqu'à 36,9% sur la durée d'un seul mois) contre 7,6% en lycée général et technologique. Cet absentéisme s'explique en partie par l'orientation subie, un temps de transport plus élevé que dans les autres filières, et le temps consacré à un travail en parallèle de leur scolarité (i.e. DEPP, 2022). L'absentéisme apparaît alors comme un premier indicateur de l'investissement de ces élèves dans la réussite de leur formation.

Le taux de déviances en LP est particulièrement important. Ces déviances s'expliquent par de multiples facteurs tels que le manque de sens donné à leur scolarité, ou le rapatriement par les élèves de conflits externes au sein de l'école. Au cours de l'année 2018-2019, le nombre d'incidents graves déclarés par les chefs d'établissement et recensés par le Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire (SIVIS) est de 22,7 pour 1000 élèves quand il est de 4,5 pour 1000 en lycée général et technologique (*Résultats de l'enquête Sivis 2018-2019 auprès des établissements publics et privés sous contrat du second degré*, s. d.). Ce taux est également nettement supérieur à celui relevé dans les collèges : 13,2 pour 1000. Ces statistiques générales sont à relativiser en fonction des spécialités des LP. En effet, il existe des

différences entre les lycées professionnels, 28% ne déclarent aucun accident grave au cours de l'année (les LP proposant les spécialités les plus sélectives), donc nous pouvons imaginer que pour les filières non voulues, comme celle choisie pour notre étude, le nombre de déviances déclarées est encore plus important. Le lycée professionnel reste, dans le secondaire, celui qui concentre le plus fort taux d'incidents graves. Ils correspondent en premier lieu à des atteintes à la personne (8/10 incidents) ; parmi elles, 42% relèvent de violences verbales, 25% relèvent de violences physiques. Les autres incidents graves se répartissent entre les atteintes aux biens tels les vols, les dommages aux biens personnels, aux locaux ou au matériel, les atteintes à la sécurité autour de conduites à risque ou d'agissements illégaux n'engageant pas de victime, les atteintes à la laïcité (i.e. SIVIS, 2020).

Enfin, la ségrégation de genre qu'impliquent les orientations dans les spécialités dites masculines (filières industrielles et du bâtiment) ou féminines (filières de la mode, du soin et du tertiaire) alimente la spécificité du public rencontré en lycée professionnel. L'étude de Depoilly (2008) montre que la non-mixité des spécialités impacte les ambiances de classe et donc de travail. Quand les comportements déviants des filles scolarisées dans les spécialités dites féminines se concentrent sur des bavardages, des décrochages discrets (maquillage, téléphone), ou prises de parole spontanées pour signifier une erreur, ceux des garçons, plus précisément ceux issus des milieux populaires, façonnent des conduites qui deviennent inacceptables par les équipes éducatives et peuvent entraîner une rupture scolaire. En effet, Depoilly (ibid.) précise que ces derniers importent à l'école leur « ailleurs » dans lequel ils y trouvent une valorisation qu'ils n'ont pas su trouver à l'école. Ils font état d'une « répugnance scolaire » qu'ils manifestent par un entre-soi très fort, notamment, chez les garçons les plus en difficulté. À défaut d'être en réussite scolaire, les garçons scolarisés en LP ne doivent pas céder à la « honte sociale » en maintenant le statut dans le groupe de pairs (Beaud & Pialoux, 2001; Millet & Thin, 2005). Le maintien du statut dans le groupe vient alors parasiter le bon déroulement des cours avec une mise en concurrence très forte entre eux, des insultes et des conflits ouverts. Leur préoccupation forte est de ne pas perdre la « face » devant leurs copains : ne pas passer pour « le débile » ou le « blédard » mais pas non plus pour « le bouffon du prof » (Depoilly, 2008).

Ce rapport à l'école des élèves les plus en difficulté scolaire et sociale rend alors compliquée l'intervention de l'enseignant tant leurs attitudes sont difficiles à anticiper et à réguler (Périer, 2008). Ainsi, les plaintes des enseignants concernant les difficultés de gestion de la classe et d'instauration de leur autorité sont sensiblement élevées dans ces établissements dits « difficiles ». Dans ces établissements, les élèves se révoltent ou s'opposent aux enseignants

qui représentent, pour eux, le « pouvoir disqualifiant ou invalidant d'une institution qu'ils ont subie et subissent encore » (Périer, 2008). Ce rapport d'opposition des élèves à l'école s'exprime aussi dans leur rapport au savoir lorsqu'ils entrent au lycée professionnel. Nous allons voir alors que différents profils se dessinent.

2. Le rapport aux savoirs des élèves de LP : une diversité complexe de profils

Les recherches en sciences de l'éducation en France s'intéressent particulièrement au rapport au savoir qu'entretiennent les élèves de LP. Le plus souvent, ces difficultés sont abordées du point de vue de l'enseignant et des difficultés que lui-même rencontre dans le « faire apprendre » à ses élèves (Flavier, Gaillard & Ben Abid-Zarrouk, 2017 ; Hersant & Quiniou, 2017 ; Jellab, 2003 ; Perez-Roux & Troger, 2011 ; Ria, 2009). Ces recherches permettent de comprendre les formes de rapport aux savoirs que peuvent entretenir ces élèves « fragilisés par le jugement scolaire et les impasses d'une scolarité émaillée de difficultés et d'échecs » (Périer, 2008, p. 218).

Les élèves entretiennent un rapport au savoir scolaire dégradé associé à une image d'eux-mêmes dépréciée (Périer, 2008) par l'accumulation des échecs et des dévalorisations au collège et parfois même bien avant. Dubet et al. (1991) parlent alors de résignation ou d'apathie pour caractériser le rapport aux savoirs des élèves de LP. Cette résignation signifie pour les élèves l'arrêt de croire en leur valeur et leurs chances de réussite scolaire. Au-delà de cette résignation qui rend difficile l'emprise de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves, Gaujour (2020) met en évidence l'ennui apathique, proche de l'impuissance apprise (Seligman & Beagley, 1975), que rencontrent les élèves de LP. Cette impuissance apprise correspond à un trait psychologique des élèves qui sont convaincus qu'ils ne réussiront pas, quoi qu'ils fassent, car ils pensent que leurs résultats ne dépendent pas d'eux. L'ennui apparaît alors comme une des sources de désengagement dans l'apprentissage scolaire de ces élèves que les enseignants peinent à gérer. Néanmoins, bien que lors de l'arrivée en lycée professionnel les élèves soient en rupture avec le savoir scolaire, au cours de leur formation, ils se construisent un rapport utilitariste à ce que leur propose l'école. Plusieurs classifications des élèves et de leur rapport aux savoirs ont été réalisées.

Jellab (2020) identifie trois types de rapports aux savoirs suite à l'analyse des élèves : un rapport pratique, réflexif ou désimpliqué. Ces trois types de rapports aux savoirs renvoient au degré

d'engagement des élèves en fonction des contenus d'enseignement proposés par l'enseignant et de leurs interactions avec ce dernier et ses pairs. Le rapport « pratique » aux savoirs exprime une mobilisation de l'élève pour l'apprentissage du métier, du « faire » ; l'enseignement professionnel et les périodes de stages prennent alors une place importante dans leur formation au détriment des enseignements généraux. Le rapport « réflexif » aux savoirs renvoie à une mobilisation de l'élève pour les savoirs des enseignements généraux qui ne sont pas en prise directe avec leur filière professionnelle. Enfin, le rapport « désimpliqué » aux savoirs est proche du décrochage scolaire : il renvoie à une prise de distance radicale et critique, chez l'élève, de la formation suivie. La question du sens attribué aux savoirs dispensés est alors centrale pour ces élèves pour qui l'école ne joue plus le rôle d'ascenseur social (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Cependant, selon les études de Jellab (2005a, 2020), ces rapports aux savoirs ne sont pas stabilisés, ils peuvent évoluer. Ce dernier définit à ce titre un quatrième rapport : intégratif-évolutif. Ce rapport est le fruit d'une évolution, chez les élèves, de leur rapport aux savoirs et à l'institution scolaire qui révèle une scolarité heureuse en lycée professionnel.

Kergoat et al. (2017) ont distingué dans leur étude cinq profils de lycéens et de lycéennes dans leur rapport aux savoirs scolaires dispensés en LP. Ces profils mettent en exergue de grandes différences entre les élèves, selon leur orientation dans une spécialité choisie ou non, et les possibilités qu'ils perçoivent de leur intégration sur le marché du travail.

- le premier profil (32,5%) est celui d'une élève de baccalauréat professionnel, d'origine étrangère, qui entretient un rapport utilitariste à sa formation : être formée à un métier qui lui convient. Elle n'est pas mécontente de son orientation mais aurait préféré obtenir un apprentissage. Elle se sent stressée et n'éprouve aucun plaisir à être avec les autres élèves. Son rapport au savoir est intéressé mais elle se sent en difficulté dans toutes les matières d'enseignement, qu'elles soient professionnelles ou générales. Elle préfère apprendre au contact des chefs d'entreprise qu'elle rencontre au cours de ses périodes de mise en situation professionnelle (stage), où elle dit réaliser un rêve, plutôt qu'auprès des enseignant.e.s. Après le baccalauréat, elle souhaite entrer dans le marché du travail ;

- le deuxième profil (23,3%) est celui d'un garçon de baccalauréat professionnel, d'origine étrangère, qui a un rapport passionné aux savoirs dispensés au cours de sa formation. Son orientation satisfait une passion. Il est heureux, travailleur, attentif et discipliné et aime aller au collège et au lycée. Son rapport aux savoirs est positif bien qu'il rencontre quelques difficultés. Il aime apprendre auprès des enseignant.e.s et des chefs d'entreprise. Son objectif est

d'apprendre un métier précis et de réaliser un rêve. Après le baccalauréat, il souhaite poursuivre ses études dans le même domaine ;

- le troisième profil (18,3%) est celui d'une fille, scolarisée en baccalauréat professionnel, de nationalité française, d'une mère maghrébine et d'un père ouvrier. Elle est satisfaite de son orientation en LP, elle souhaite trouver un métier qui lui convienne et avoir le bac. Son rapport aux savoirs est « intéressé », quel que soit le type d'enseignement dispensé, à partir du moment où ils se déroulent dans la bonne ambiance. Elle ne se trouve pas en difficulté particulière. Elle souhaite poursuivre ses études après le baccalauréat dans le même domaine.

Ces trois premiers profils mettent en avant un rapport aux savoirs davantage positif chez les élèves qui sont satisfaits de leur orientation en LP, soit pour des raisons utilitaires (se former à un métier et rentrer dans le monde du travail), soit dans le but de satisfaire une passion à travers la formation à un métier qui s'y rapporte. Ces élèves, rencontrant quelques difficultés scolaires, ne posent pas majoritairement de difficultés pour les enseignants dans leur rapport aux savoirs scolaires. Aussi, ces profils montrent l'importance de l'acceptation de l'orientation en LP et dans une spécialité choisie.

Les deux profils suivants montrent, à l'inverse, un rapport distancié aux savoirs et le mal-être que ces élèves rencontrent au cours de leur scolarité en LP.

- le quatrième profil (13,3%) est celui d'un garçon en fin de baccalauréat professionnel, ayant une double nationalité. Il a un rapport d'esquive aux savoirs dispensés dans sa formation. Il est davantage absent au lycée qu'au collège. Il n'est pas satisfait de son orientation, qu'il n'a pas choisie. Bien qu'il aime aller au collège, il n'aime pas aller au LP. Il préfère les enseignements généraux, qu'il trouve intéressants par rapport aux enseignements professionnels. Pour lui, la priorité est d'avoir une culture générale pour avoir le bac. Il a un rapport très distancié aux savoirs professionnels. Il est stressé et malheureux, débordé par la situation de ne pas savoir quoi faire. Il souhaite poursuivre ses études dans un autre domaine que celui de son baccalauréat ;

- le cinquième profil (12,7%) est celui d'un garçon d'origine française, en fin de baccalauréat professionnel. Il aurait souhaité entrer en apprentissage. Il manque les cours et n'aime pas aller au lycée. Bien qu'il trouve les enseignements généraux intéressants, il dit ne pas aimer apprendre avec les enseignants, quelle que soit la discipline. Il a une représentation de lui très négative et a mal vécu ses années de collège où il a redoublé. Son rapport aux savoirs est distant, bien qu'il souhaite apprendre un métier afin de rentrer dans le marché du travail.

Mais il trouve que le métier qu'il apprend est dévalorisé et qu'il ne s'exerce pas dans de bonnes conditions.

Les deux derniers profils d'élèves que montrent Kergoat et al. (2017) ciblent le public de LP qui nous intéresse particulièrement : les élèves affectés par défaut en LP. Leur rapport aux savoirs est alors distant, surtout lorsqu'il s'agit des enseignements professionnels. Cela pose alors la question de l'engagement de ces élèves, de l'estime de soi dégradée et d'un rapport conflictuel à l'enseignant, dès lors qu'ils sont en classe.

3. L'engagement des élèves de LP dans le travail scolaire en classe : une difficulté pour les enseignants

Le parcours scolaire des élèves, leur rapport aux savoirs ainsi que l'origine sociale majoritairement défavorisée des élèves de LP affectés en spécialité professionnelle non choisie, nous amènent à faire un rapprochement avec les élèves scolarisés dans les établissements classés Réseau d'éducation prioritaire¹ (REP) en France. Les établissements REP sont caractérisés par une concentration d'élèves issus de catégories socio-professionnelles défavorisées (taux supérieur à 55% en REP, 75% en REP+) impactant ainsi leur réussite scolaire, et un taux de 20% des élèves en retard à l'entrée en 6^{ème} (Éducation prioritaire, 2014). De plus, 35% des élèves scolarisés en REP sont affectés en LP quand ils ne sont que 21% hors éducation prioritaire (DEPP, 2018). À ce titre, notre revue de littérature sur l'engagement dans le travail scolaire des élèves en classe s'appuiera à la fois sur les recherches menées en classe de LP ainsi que sur celles traitant de l'engagement des élèves ayant des caractéristiques similaires dans leur description : difficultés scolaires, comportements déviants importants, origines sociales défavorisées. Cette description nous amène à prendre en considération dans nos recherches l'engagement des élèves en contexte difficile d'enseignement.

L'engagement dans le travail en classe apparaît comme une préoccupation forte des enseignants qui éprouvent des difficultés à enseigner dans ces contextes. En effet, les situations

¹ Les établissements classés REP ou REP+ font partie du réseau d'éducation prioritaire. Les REP+ renvoient au réseau d'éducation prioritaire renforcé. Ce classement en REP se fait à partir d'un « indice social » prenant en compte : le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées, le taux d'élèves boursiers, le taux d'élèves résidants dans un quartier prioritaire de la ville, le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième.

conflictuelles entre l'enseignant et les élèves sont vécues comme particulièrement pénibles pour eux et sont la source d'un mal-être au travail face à leur sentiment d'incompétence et d'inutilité face à leurs élèves (Kergoat et al., 2017). L'individualité et la singularité des parcours de chacun des élèves rend difficile leur compréhension. Ainsi, l'activité des élèves dans la classe nous semble être indispensable à caractériser pour comprendre leur engagement dans le travail scolaire. Pour ce faire, nous nous appuyerons principalement sur des recherches situées qui ont analysé l'activité des élèves « difficiles » dans la classe, et en Éducation physique et sportive (EPS).

L'engagement des élèves dans le travail prend différentes formes. Leurs préoccupations en situation de classe sont fondamentalement différentes des attentes de leur enseignant. Une des préoccupations de l'élève dit « difficile » est de jouer sans faire trop d'effort, ce qui entre en décalage avec les préoccupations de l'enseignant prônant le travail et l'effort. Ce décalage permanent entre les préoccupations des élèves et de l'enseignant conduit régulièrement à des situations conflictuelles dans les interactions en classe (Girard & Vors, 2018). De plus, les élèves agissent en classe comme « s'ils étaient dehors » (Depoilly, 2008) et leur implication est davantage tournée vers les relations entre pairs, la mise au défi ou la production de chahut, plutôt que vers les tâches scolaires prescrites (Millet & Thin, 2005). La classe n'est pas imperméable aux conflits de la cité ; les élèves importent souvent leurs problèmes dans l'école, ils sont toujours préoccupés par ce qui se joue dehors, ou à la sortie de l'école (Lepoutre, 1997).

Les études menées en Éducation physique et sportive, en contexte difficile d'enseignement, montrent que les élèves usent de stratégies pour satisfaire les attentes de l'enseignant et leurs propres préoccupations (Vors, 2016). Vors décrit l'engagement des élèves de façon bipolaire, travail et jeu. Les préoccupations des élèves en situation de classe varient en permanence, passant de préoccupations tournées vers le jeu avec leurs pairs à des préoccupations visant à satisfaire les attentes de l'enseignant afin d'éviter le conflit. Ce problème d'investissement des élèves difficiles est très bien décrit par Mayeko (2020) lors d'apprentissages en boxe française. Les résultats montrent que les apprentissages sont corrélés à l'investissement dans le rôle d'arbitre : les élèves les plus en rupture scolaire se détachent du rôle d'arbitre qui leur est attribué. Néanmoins, les élèves acceptent, paradoxalement, le rôle d'arbitre-reporter qui leur attribue un rôle dominant au sein du groupe. Cette étude au sein de la leçon d'EPS met en exergue les rapports de domination qui s'exercent dans ces contextes d'enseignement et qui viennent entraver l'engagement des élèves dans le travail scolaire demandé par l'enseignant.

Ce type d'engagement de l'élève montre la difficulté de l'enseignant d'EPS à gérer simultanément le rapport des élèves entre eux et leur rapport à la sécurité dans ces contextes difficiles. En effet, l'émergence de conflits, le refus de pratiquer, la mise en danger physique et affective d'un élève rendent la gestion de classe particulièrement difficile pour les enseignants, notamment en début de carrière (Ria, 2009). Dans ce contexte, la difficulté est d'apporter l'attention nécessaire à des élèves en besoin de valorisation et d'aide quand d'autres sont engagés dans des comportements déviant, perturbateurs (Descoedres, 2021). L'engagement de ces élèves apparaît également paradoxal. Comme le précise Charlot (1999), bien que heurtés par la note scolaire tout au long de leur scolarité au collège, ces élèves accordent une part importante aux gratifications de l'enseignant leur permettant d'accéder à une « bonne note ». Ils sont particulièrement sensibles aux résultats pouvant leur permettre une éventuelle reconnaissance. À cet égard, les enseignants sont contraints de faire des choix entre faire avancer les élèves impliqués, et réguler le travail des élèves dits « perturbateurs » (Méard & Bertone, 2009). Plusieurs études sur les stratégies d'enseignement en contexte difficile font état des gestes professionnels adoptés en classe pour pallier ces difficultés (Coudeville et al., 2020a; Dietsch et al., 2015 ; E. Flavier et al., 2017 ; Ria, 2009 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2008). Coudeville et al. (2020) font état des gestes professionnels « en réaction » des enseignants surpris ou épuisés par ces situations conflictuelles ou de désengagement scolaire tels que l'usage d'une autorité stricte sans écoute des élèves (Eccles & Roeser, 2011), d'un ton condescendant ou humiliant les élèves. Ce type de réponses aux comportements déviant des élèves ne permet pas à ces derniers de s'engager davantage, et produit le plus souvent une accentuation de ces comportements. En effet, les élèves engagés dans ces déviances sont d'autant plus enclins à s'engager s'ils perçoivent qu'ils ont des chances de réussir (Bandura, 1997). Ainsi, Coudeville et al. (2020) recensent différentes stratégies pour favoriser l'engagement des élèves dans le travail. La focalisation sur le travail des élèves plutôt que sur leurs déviances apparaît comme l'une d'entre elles. Flavier et al. (2017) montrent que pour pallier les décrochages du travail scolaire des élèves de LP, les enseignants tentent de créer les conditions les plus favorisantes à leur réussite : temps supplémentaire, variété des supports, et de revaloriser le travail effectué des élèves (Vors & Gal-Petitfaux, 2009).

Ces différentes recherches mettent en évidence la difficulté à engager les élèves dits « difficiles » dans le travail, obligeant les enseignants à user de différentes stratégies pour y parvenir. Les interactions enseignant-élèves apparaissent au cœur des stratégies d'intervention des enseignants en contexte difficile de classe. Plus précisément, les recherches sur l'enseignement en lycée professionnel (Guémené, 2018 ; Jarty & Kergoat, 2017 ; Jellab, 2020a)

précisent l'importance de la relation enseignant-élèves comme levier à l'implication des élèves dans leur formation. Il précise que lorsque les élèves se sentent soutenus par autrui (famille, camarades et enseignants), leur rapport aux savoirs dispensés en LP et leur implication dans le travail évoluent positivement.

Nous questionnons alors la place de l'enseignement de l'EPS dans les classes difficiles de LP. Plus spécifiquement, nous interrogeons la place de la relation entre l'enseignant d'EPS et ses élèves pour favoriser leur engagement dans le travail demandé en classe.

Chapitre 3. La relation enseignant-élèves : un levier pour impliquer les élèves de classes difficiles de LP dans le travail scolaire

Les interactions entre l'enseignant et les élèves occupent une place importante dans les recherches sur l'intervention en milieu difficile. Plus spécifiquement, les recherches en lycée professionnel montrent l'importance de la relation enseignant-élèves pour pallier le manque d'implication des élèves dans le travail scolaire (Jarty & Kergoat, 2017 ; Jellab, 2020a). À ce titre, nous avons tenté de circonscrire, dans la riche littérature en science de l'éducation, les travaux relevant de la relation enseignant-élèves (*teacher-student relationship*) en lycée professionnel (*vocational high school*) et en contexte difficile d'enseignement (*misbehaviors, difficult context*) en lien avec l'implication des élèves dans le travail (*achievement, engagement*).

Ce chapitre présente, dans **une première section**, l'importance de la relation enseignant-élèves dans les classes difficiles de LP français comme levier à la remobilisation des élèves dans les apprentissages et leur rapport à l'école.

La **deuxième section** présente les travaux permettant d'appréhender la relation enseignant-élèves « positive », caractérisée par des possibilités d'écoute, de proximité et de mise en confiance par l'enseignant, en contexte difficile d'enseignement, ainsi que ses effets sur l'implication des élèves dans le travail.

1. L'importance de la relation enseignant-élèves en classe difficile de LP

Les études menées au sein des LP montrent que les enseignants et les élèves accordent une place de choix à leur relation. Les élèves ayant vécu une expérience scolaire difficile en collège disent qu'ils se sentent davantage respectés, aidés, et pris en compte par leurs enseignants de LP (Jarty & Kergoat, 2017). Lorsqu'ils arrivent au LP, les élèves se sentent reconnus, leurs difficultés, qu'elles soient scolaires ou sociales, sont prises en compte (Bernard & Troger, 2012 ; Charlot, 1999). À ce sujet, Jarty & Kergoat (2017) montrent que 68% des élèves de lycée professionnel se sentent davantage respectés par leur enseignant qu'au collège. La relation enseignant-élèves semble alors prendre une nouvelle place pour les élèves entrants au LP dans leur relation à l'école.

Du côté des enseignants de LP, la relation entretenue avec leurs élèves apparaît comme indispensable pour les remobiliser. Réconcilier les élèves avec les études s'organise autour de la construction d'une relation enseignant-élèves basée sur la confiance et la considération de l'autre (Jellab, 2005a). Cela est d'autant plus important que ces élèves « sont engagés malgré eux et contre eux (contre leurs intérêts scolaires), dans un processus de retrait vis-à-vis des instances d'appartenance et d'intégration que sont la classe ou l'établissement, au risque d'une individualisation négative, d'une perte de statut, voire du sentiment de culpabilité d'avoir ainsi échoué » (Périer, 2008, p. 219). Pour ces enseignants, la rencontre avec les élèves est au cœur de leur rapport au métier (Perez-Roux & Troger, 2011). Ainsi, l'élaboration des contenus d'enseignement nécessite une prise en compte de l'élève et de ses besoins. L'ambition est de redonner du sens au savoir dans une formation qu'ils n'ont pas choisie. Perez-Roux et Troger (2011) montrent que les enseignants de LP estiment devoir valoriser le groupe et les élèves en étant pédagogues et à leur écoute d'un point de vue affectif et social, ainsi que devoir être justes et stimulants. Dans ces travaux, on voit apparaître les esquisses d'une relation à l'élève comme une préoccupation forte du corps enseignant. Les travaux de Jellab (2005b) montrent que la relation à l'élève, autrement dit le « bon contact », est l'essentiel de la pédagogie des enseignants pour « récupérer » les élèves les plus faibles scolarisés en LP.

Ainsi, ces quelques études en sciences de l'éducation sur l'enseignement en LP positionnent la relation enseignant-élèves comme la pierre angulaire de l'expérience scolaire des élèves en LP (Kergoat et al., 2017). Cette relation agit, selon Rochex (1995), comme un moyen pour les élèves de s'affranchir de la dépendance symbolique à l'égard d'autrui pour construire une identité autonome en tant que personne à part entière.

Du point de vue des enseignants, une relation enseignant-élèves en LP apparaît comme une condition à l'enseignement de leur discipline, permettant à la fois de faire cours et de maintenir les élèves au travail. Au cœur de leur pédagogie, instaurer une relation de confiance revient à opérer une rupture avec les expériences scolaires vécues par les élèves au collège (Jarty & Kergoat, 2017). La dimension relationnelle avec les élèves fait ainsi partie de l'éthos professionnel des enseignants de LP.

L'importance de la relation enseignant-élèves est alors centrale à l'enseignement en LP auprès de ces élèves caractérisés par leur situation d'échec scolaire, la rupture avec l'institution et des environnements familiaux éloignés des normes scolaires. Selon les enseignants et les élèves entrant en LP, une relation basée sur la prise en compte de l'élève et de ses difficultés, marquée par la confiance de l'adulte, apparaît comme un levier à l'engagement des élèves dans leur formation et plus précisément dans le travail scolaire demandé.

La section suivante vise à préciser cette forme de relation enseignant-élèves, levier à l'engagement des élèves dans le travail, dans les contextes difficiles d'enseignement en France et à l'étranger.

2. La relation enseignant-élèves en contexte difficile

Au-delà de la spécificité des lycées professionnels français, nous avons tenté, à travers la littérature internationale sur la relation enseignant-élèves en contexte difficile, de la définir et d'en comprendre ses effets sur l'engagement des élèves dans le travail.

Lorsqu'on cherche à caractériser la relation enseignant-élèves aidant les élèves à s'engager dans le travail scolaire en contexte difficile, différentes définitions se présentent, émanant de théories issues de la psychologie sociale ou cognitive (Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2017). Nous avons alors fait le choix de faire état des théories constitutives de la relation enseignant-élèves aidant les élèves dans la mise au travail, qui semblent être les plus récurrentes dans la littérature. Ainsi, nous définirons cette relation positive à travers de théories suivantes : la théorie de l'attachement, la théorie de l'empathie, la théorie du Care et enfin la théorie du soutien social de l'enseignant.

Tout d'abord, il convient de délimiter la relation enseignant-élèves apparaissant comme un levier important pour la mise au travail et la lutte contre les comportements déviants produits par les élèves en contexte difficile d'enseignement (Bouchard & Smith, 2017 ; Luckner & Pianta, 2011 ; Poling et al., 2022). Cette relation est définie comme « positive » (Roorda et al., 2011, 2017). Elle se définit alors comme le développement de liens émotionnels et relationnels entre l'enseignant et ses élèves au cours d'interactions (Marengo et al., 2018). Plus précisément, cette relation est marquée par une proximité, une communication possible et ouverte, un soutien émotionnel de l'enseignant vers les élèves, une confiance établie (Pianta et al., 2012 ; Roorda et al., 2011a ; Sulkowski & Simmons, 2018).

Afin d'éclairer ce qui constitue les liens émotionnels et relationnels entre l'enseignant et les élèves propices à un meilleur engagement des élèves, nous avons tenté d'éclairer, à travers les différentes théories fondatrices, cette relation.

Ainsi, le recours aux théories de l'attachement (Bowlby, 1982) permet un éclairage de ce qui se joue dans la relation positive entre l'enseignant et les élèves. En s'inspirant de la relation parent-enfant, cette théorie montre que l'enfant développe sa personnalité dans la recherche d'aide auprès de ses parents. Au sein de la relation enseignant-élèves, la théorie de l'attachement se traduit par le dépassement d'une relation professionnelle en lui attribuant une forte dimension émotionnelle (Riley, 2009). Aussi, les auteurs font état des dimensions empathiques que revêt une relation enseignant-élèves positive. À ce titre, la capacité empathique de l'enseignant apparaît comme déterminante d'une relation positive avec les élèves. L'empathie est définie par Rogers (1975) comme le fait d'être capable de percevoir le système de référence exact d'autrui avec ses composantes émotionnelles et leurs significations comme s'il était la personne. L'empathie apparaît alors comme un élément crucial des interactions sociales entre l'enseignant et les élèves. Elle donne, pour Rogers, un fort pouvoir d'influence à l'enseignant. Ainsi, un enseignant capable d'empathie envers ses élèves rend plus positives ses relations avec eux (Dökmen, 2005).

La relation enseignant-élèves positive se définit aussi, dans la littérature, à travers la théorie du « Care » (Poling et al., 2022) . La théorie du « Care » (prendre soin de) selon Tronto se définit à travers quatre dimensions : le contrôle « *caring about* » ; la qualité morale « *care giving* » ; la responsabilité « *taking care of* » ; la réciprocité du don de soin « *care receiving* ». La théorie du « care » apporte un regard complémentaire à la relation enseignant-élèves. Noddings (2012) met en évidence le caractère réciproque de celle-ci. En effet, bien qu'elle soit inégale, l'enseignant et les élèves doivent contribuer à l'établissement et au maintien de cette

relation. Il complète en faisant la distinction entre, d'une part, le style de l'enseignant « caring » qui renvoie à prendre soin de ses élèves, les aider à réussir et, d'autre part, la relation enseignant-élèves basée sur la théorie du « care » « *caring relation* » qui renvoie à une responsabilisation et un investissement des élèves pour qu'elle soit effective. L'instauration d'un climat de classe basé sur « le prendre soin de » (théorie du « Care »), notamment en éducation physique, implique pour l'enseignant de se soucier des élèves, de les engager dans un dialogue et une prise de recul avec l'enseignant, et enfin de les encourager à donner le meilleur d'eux-mêmes (Gano-Overway, 2013 ; Noddings, 2012).

Enfin, une relation enseignant-élèves positive est définie à travers le cadre théorique du soutien social de l'enseignant. Le soutien de l'enseignant peut être caractérisé comme l'apport par l'enseignant d'attentes claires en termes de comportements et d'apprentissages, d'aide, de conseils pour atteindre les objectifs scolaires, ainsi que des interactions interpersonnelles sûres et non menaçantes (Roorda et al., 2011). Le soutien de l'enseignant perçu par les élèves participe à la construction d'une relation enseignant-élèves positive (Wentzel et al., 2017).

La relation enseignant-élèves positive apparaît ainsi comme multidimensionnelle, définie par plusieurs concepts théoriques permettant d'en comprendre les contours. De nombreuses études ont montré que, lorsqu'une telle relation est perçue par les élèves, elle favorise un meilleur rapport à l'école des élèves. Ainsi, une relation enseignant-élèves positive contribue à la construction de la sécurité affective des élèves. Elle leur permet de s'engager davantage dans le travail en ayant un effet positif pour lutter contre l'échec scolaire (Pianta et al., 1995). Élargi à l'école, le développement des relations positives avec le personnel scolaire, dont l'enseignant, permet l'attachement des élèves à l'école, l'augmentation du sentiment d'appartenance scolaire et la diminution des comportements déviants (Penner & Wallin, 2012). De même que lorsque l'empathie de l'enseignant est élevée, les comportements déviants des élèves diminuent (Yilmaz & Sahinkaya 2010). La capacité de l'enseignant à être sensible aux émotions des élèves, et compréhensif vis-à-vis d'eux, apparaît comme une solution efficace pour résoudre leurs problèmes de comportement (Genç & Kalafat, 2008).

En conséquence, une relation vécue comme positive entre l'élève et l'enseignant permettrait aux élèves d'accorder davantage de sens à l'école (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie & Waters, 2018) et d'augmenter leur engagement dans les apprentissages proposés (Quin, 2017; Roorda et al., 2017). Enfin, une relation enseignant-élèves positive impacterait les comportements déviants des élèves en les réduisant (Lei et al., 2016). Ces effets sont exacerbés chez les élèves ayant une propension plus importante à produire des comportements déviants et/ou conflictuels (Archambault et al., 2017).

Ces différents travaux viennent mettre en exergue la dimension émotionnelle et relationnelle constitutive de la relation enseignant-élèves en contexte difficile d'enseignement. Aussi, ils pointent la dimension réciproque d'une relation positive et durable entre l'enseignant et les élèves. Néanmoins, il apparaît qu'au-delà des aspects émotionnels que défendent les théories sur l'empathie, du « care » ou encore de l'attachement, l'importance de la relation enseignant-élèves en LP repose, pour les élèves et pour les enseignants, à la fois sur un accompagnement de proximité dans l'apprentissage des savoirs scolaires et sur une prise en compte des individualités (Jarty & Kergoat, 2017). À ce titre, la théorie du soutien social de l'enseignant semble permettre d'investiguer la relation enseignant-élèves dans ces dimensions d'accompagnement disciplinaire et de soutien émotionnel. De plus, de nombreuses études sur la relation enseignant-élèves mettent en exergue le soutien de l'enseignant jouant un rôle médiateur de progrès scolaires, de diminution des conduites à risques et d'une amélioration du climat scolaire (Poling et al., 2022 ; Tentama et al., 2019 ; Wentzel et al., 2010, 2017b). Ainsi le soutien de l'enseignant, constitutif d'une relation enseignant-élèves positive nous paraît intéressant à investiguer dans le cadre de l'enseignement en contexte difficile de LP. Le chapitre suivant fait alors état des travaux sur le soutien social de l'enseignant et ses effets sur l'implication des élèves en classe.

Chapitre 4. Le soutien social de l'enseignant au cœur de la relation enseignant-élèves

Une relation enseignant-élèves soutenante, autrement dit, basée sur le soutien social de l'enseignant, apparaît comme un levier important pour instaurer un climat de classe favorisant l'engagement dans le travail ainsi que la diminution des comportements déviants (McNeely & Falci, 2004 ; Poling et al., 2022 ; Roorda et al., 2014 ; Suldo et al., 2009 ; Thornberg et al., 2017 ; Wentzel et al., 2010). Ce type de relation apparaît comme une clé de la gestion de la classe et notamment dans les classes difficiles (Jennings & Greenberg, 2009). Le soutien social de l'enseignant favorise une relation d'accompagnement des élèves tournée vers les apprentissages disciplinaires tout en maintenant un soutien émotionnel fort, indispensable à la construction d'une relation enseignant-élèves positive et propice aux apprentissages en LP. Néanmoins, le soutien social de l'enseignant semble avoir été majoritairement étudié sous le prisme de sa perception par les élèves à l'aide de questionnaires autoréférencés. Et peu d'études, à notre connaissance, ont permis de comprendre les comportements de l'enseignant qui sont significatifs pour les élèves lorsqu'ils disent percevoir un soutien de sa part.

Dans ce chapitre, l'objectif de la **première section** est de définir le cadre théorique du soutien social de l'enseignant, issu de la psychologie sociale.

La **deuxième** section présente le soutien social de l'enseignant comme un levier à l'implication des élèves dans leur scolarité, à l'échelle de l'établissement, puis à l'échelle de la classe.

1. Le soutien social de l'enseignant : un concept multidimensionnel

Le soutien social est un concept multidimensionnel, issu de la psychologie sociale, qui renvoie à différentes formes et sources de soutien, et différents effets produits sur les individus (Streeter & Franklin, 2016).

Le soutien social est tout d'abord décrit selon différentes formes de soutien donné. Le soutien peut être instrumental et affectif (Pattison, 1977). Le soutien instrumental renvoie aux aides matérielles et/ou financières. Le soutien affectif, lui, renvoie à un soutien émotionnel permettant de renforcer le lien social et l'estime de l'individu. Afin de préciser les types de soutien, Gottlieb (1978) a caractérisé, grâce à une étude conduite en situation, les

comportements de soutien en quatre formes : des comportements de soutien émotionnel, des comportements de résolution de problème, des comportements d'influence personnelle indirecte et des actions sur l'environnement de l'individu recevant le soutien. Barrera et Ainlay (1983) ont, quant à eux, défini six catégories de soutien : le soutien matériel, le soutien comportemental, l'interaction personnelle (écoute, compréhension), l'orientation (conseils), la rétroaction (prise de recul) et l'interaction sociale positive (détente et plaisir). Cette classification des comportements de soutien observés ne prend pas en compte la subjectivité du soutien tel qu'il est perçu par les individus. Aussi, Tardy (1985) a conceptualisé un modèle du soutien social permettant de prendre en compte, d'une part, quatre formes de soutien (soutien émotionnel, soutien informationnel, soutien instrumental, soutien évaluatif) et, d'autre part, le réseau de soutien (parents, pairs, amis, enseignant).

Le réseau de soutien renvoie aux différentes sources à partir desquelles un individu peut recevoir un soutien. Le modèle de Tardy considère comme sources possibles, l'enseignant, la famille, les pairs et les amis mais le réseau peut être élargi à toutes personnes significatives pour l'individu.

Les effets du soutien social sur les individus sont définis à partir de différents aspects : la satisfaction de l'individu à l'égard du soutien reçu par rapport à ses besoins, la perception de la disponibilité des différentes sources de soutien pour répondre à ses besoins, ou encore l'idée que le soutien qu'il pourrait recevoir sera donné en cas de besoin ou encore, la confiance envers les différentes sources que le soutien sera disponible en cas de besoin (Streeter & Franklin, 2016).

Au regard de cette définition, le soutien social peut être appréhendé selon trois dimensions : le soutien social incorporé (*embeddedness social support*), le soutien social perçu (*perceived social support*) et le soutien social enacté (*enacted social support*) (Barrera, 1986) :

- le soutien social incorporé fait référence au réseau social de l'individu. Ce type de soutien social (incorporé) met en évidence les liens de l'individu avec des personnes significatives pour lui (famille, amis, pairs, autres) telles que les enseignants, auxquels il peut recourir en cas de besoin d'aide. Plus précisément, le soutien social incorporé renvoie au sentiment d'appartenance communautaire de l'individu ;
- le soutien social perçu renvoie à une évaluation cognitive des potentiels de soutien dans son environnement bien qu'il est peu probable que les individus identifiés comme ressources fournissent réellement une aide perçue comme adéquate en cas de besoin ;

- enfin, le soutien social enacté se définit par les comportements perçus par l'individu lorsqu'il reçoit réellement un soutien. En d'autres termes, il renvoie au soutien social effectif perçu par la personne qui le reçoit.

La plupart des études renvoient à l'évaluation cognitive et comportementale du soutien social perçu par les individus. Ces évaluations s'effectuent principalement avec des mesures autoréférencées (questionnaires) propres à chaque forme de soutien évalué. On a pu relever les échelles les plus utilisées pour rendre compte du soutien social perçu par l'individu (Streeter & Franklin, 2016) : l'échelle du *Social Support Appraisal* (SS-A) visant à rendre compte de la composition du réseau social et de la qualité des relations au sein de ce réseau à travers différents types de soutien : émotionnel, social, pratique, financier et conseils (Vaux et al., 1986) ; l'échelle du *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (SPSS) visant à mesurer le soutien social perçu de trois sources : les amis, la famille et les autres (Zimet et al., 1988) ; l'échelle du *Child and Adolescent Social Support Scale* (CASSS, Malecki & Elliott, 1999) permettant de mesurer le soutien social de différentes sources telles que les parents, les amis, l'enseignant, l'école et les camarades de classe selon quatre formes de soutien : émotionnel, informationnel, évaluatif et matériel. La constitution de ces échelles repose sur différentes modélisations du soutien social mettant en exergue différentes sources et formes de soutien perçus évalués.

Le soutien social de l'enseignant est alors une source de soutien possible pour les élèves. Il peut être caractérisé comme les attentes et les valeurs claires vis-à-vis du comportement et des tâches scolaires demandées aux élèves, les conseils afin d'aider les élèves à mieux réussir, et les interactions interpersonnelles à dominance émotionnelle (Pianta et al., 2012 ; Wentzel et al., 2017). Ainsi, le soutien social de l'enseignant a pour objectif de montrer aux élèves qu'ils sont appréciés, valorisés, et considérés au sein de la classe et par l'enseignant. Ce soutien est perçu par les élèves dès lors qu'ils ont la sensation que leur enseignant les apprécie (Patrick et al., 2001) et cherchent à s'intéresser à eux plutôt que de craindre les sanctions du non-respect des règles (Orpinas & Horne, 2009).

Plus précisément, nous nous appuyons sur le modèle de Tardy (1985) qui définit le soutien social comme les comportements d'un individu dirigés à en aider un autre selon quatre formes : émotionnel, informationnel, instrumental, évaluatif :

- le soutien émotionnel renvoie à la perception par les élèves d'un enseignant empathique, prenant soin de l'élève dans ses interactions avec lui ;
- le soutien matériel renvoie la perception par les élèves de la mise en œuvre de solutions matérielles et humaines pour les aider l'élève dans l'acquisition de compétences lorsqu'il en éprouve le besoin ;
- le soutien évaluatif est perçu par l'élève dès lors que l'enseignant régule l'activité des élèves par des conseils positifs et remarque leur progression ;
- enfin, le soutien informationnel est la perception par les élèves d'un enseignant qui donne des conseils et des informations afin de résoudre un problème.

Une majorité des études sur le soutien social de l'enseignant renvoie au soutien émotionnel de l'enseignant. Ces études montrent que le soutien émotionnel de l'enseignant perçu par les élèves a un effet positif sur les résultats scolaires et l'adaptation des élèves aux normes scolaires (Hogekamp et al., 2016 ; C. K. Malecki & Demaray, 2003 ; Ruzek et al., 2016 ; Schenke et al., 2018; Tennant et al., 2015 ; Wentzel et al., 2016). Or, il semble que pour appréhender la relation enseignant-élèves par le prisme du soutien social de l'enseignant, il s'agit d'identifier plus précisément les comportements de l'enseignant perçus par les élèves permettant de construire une relation positive, levier à la mobilisation des élèves dans les apprentissages scolaires. À notre connaissance, très peu d'études ont investigué les comportements soutenant de l'enseignant tels qu'ils sont perçus en situation de classe. Suldo et al. (2009) recensent que seules quelques études ont cherché à identifier les comportements de soutien des enseignants réellement identifiés par les apprenants dans différents contextes : chez des adultes en formation (Reeve et al., 2004), des jeunes urbains (Alder, 2002) ou dans des classes élémentaires (Bondy et al., 2007). Aucune étude n'a été menée en contexte difficile d'enseignement, et notamment au LP.

La dynamique d'une relation enseignant-élèves dite soutenante, au cours de la scolarité des élèves, apparaît comme un outil important pour aider les élèves. Cela est d'autant plus vrai en période de transition collège-lycée (Tennant et al., 2015). En effet, à ce propos, la littérature montre que le soutien social perçu par les élèves lors de périodes de transition, notamment entre le collège et le lycée, décroît au moment où ils en ont le plus besoin (Wentzel et al., 2017). Cette période de transition, en plus de l'orientation dans l'une ou l'autre des filières du second cycle secondaire, s'accompagne d'un changement physique et psychologique lié à l'adolescence. Pendant cette période, le soutien de l'enseignant semble être essentiel alors que

les élèves se détachent du soutien des parents. Ainsi, le soutien social de l'enseignant, notamment au cours de cette période, permet d'influencer positivement les résultats scolaires et de protéger les élèves des comportements déviants (McNeely & Falci, 2004). Cet effet est exacerbé dès lors qu'il s'agit d'élèves issus des milieux populaires (Daly et al., 2009). Néanmoins, les résultats à ce propos divergent. Wang et Eccles (2012) ont étudié l'évolution des effets du soutien social perçu sur l'engagement scolaire lors de la transition collège-lycée. Ils ont effectué cinq points de mesure sur trois ans. Leurs résultats montrent que lorsque la perception du soutien social de l'enseignant et des parents augmente au cours de cette période, cette dernière est corrélée à une plus grande conformité scolaire. Demaray et al. (2005) montrent que la perception du soutien social de l'enseignant décroît de la fin de collège à la première année de lycée.

Le soutien social de l'enseignant semble alors intéressant à étudier dans les classes de lycéens entrant au lycée professionnel par non-choix. Leur profil fragile scolairement et socialement vient amplifier l'importance du soutien social de l'enseignant à leur entrée au LP afin de les impliquer dans une formation qu'ils n'ont pas choisie.

2. Le soutien de l'enseignant : un levier pour impliquer les élèves dans le travail scolaire dans la classe

Le soutien social de l'enseignant en lycée professionnel a été peu étudié. Chu et al. (2015) ont étudié comparativement le soutien social perçu des élèves de lycée ordinaire (général en France) et des élèves de LP. Les élèves de LP revêtent les mêmes caractéristiques que les lycéens scolarisés en LP français : résultats scolaires de ces derniers, moins bons que ceux de la filière générale ; trouble de l'estime de soi ; milieu socio-économique défavorisé. Ils ont alors montré que les lycéens de LP percevaient moins de soutien social dans toutes ses dimensions que les lycéens dits « ordinaires ». Les travaux Tentama et al. (2019) montrent qu'en LP, la perception du soutien social de l'enseignant et la motivation à apprendre sont deux facteurs corrélés, produisant davantage de chances d'employabilité à la sortie de la formation. Ces travaux questionnent alors sur la place du soutien social en LP alors même qu'il paraît nécessaire à la réussite des élèves.

En effet, si l'on s'intéresse aux effets de la perception du soutien social de l'enseignant par ces élèves les plus en difficultés sociale et scolaire, ce dernier est associé à une diminution des

comportements déviants (Tennant et al., 2015). Cette relation décrite comme source d'attention affective et d'accompagnement dans les apprentissages (Brewster & Bowen, 2004) permet d'améliorer les résultats scolaires ainsi que le sens donné aux apprentissages. C'est ce que montrent Wentzel et al. (2017) dans leur étude multiniveau. S'attachant à analyser le soutien social de l'enseignant en conservant l'écologie de la classe, ces chercheurs ont étudié le soutien social de l'enseignant et des pairs en lien avec l'auto-efficacité scolaire et les buts d'orientation motivationnelle dans des classes de sciences en collège et en lycée. La perception du soutien émotionnel de l'enseignant, de ses valeurs et de son aide a été mesurée via des trois échelles différentes : Classroom Life Measure (Johnson et al., 1985), « Teacher Help Scale » (Wentzel et al., 2010) et « Teacher Valuing of Math » (Feldlaufer et al., 1988). Les auteurs montrent que la perception du soutien social, notamment émotionnel, de l'enseignant est liée positivement aux efforts d'apprentissage au niveau individuel dans la classe.

Alors que la majorité des études sur le soutien social de l'enseignant perçu par les élèves se font sur la base de mesures par questionnaires, nous avons trouvé peu d'études permettant de comprendre le soutien social de l'enseignant vécu par les élèves en classe. Suldo et al. (2009) ont, à ce propos, mené une étude basée sur une méthode mixte consistant à éclairer les résultats quantitatifs produits par des questionnaires CASSS (Malecki & Elliott, 1999). Dans un premier temps, ils ont mesuré la fréquence du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves (questionnaire CASSS) et regardé quelles étaient les formes de soutien (émotionnel, informationnel, instrumental et émotionnel) les plus propices à leur bien-être en classe. Puis, dans un second temps, ils ont mené des entretiens avec des groupes de 50 élèves de collège socio-économiquement favorisés ayant une perception élevée du soutien des enseignants. Les élèves devaient répondre à quatre questions visant à documenter chaque type de soutien de l'enseignant (émotionnel, informationnel, matériel et évaluatif) en indiquant les comportements de l'enseignant qui leur apparaissaient comme soutenant. Leur étude montre que les élèves perçoivent un soutien lorsque les enseignants s'intéressent à leur bien-être avant leurs progrès disciplinaires, lorsqu'ils s'intéressent aux élèves en leur posant des questions personnelles, lorsque les enseignants se préoccupent d'être bien compris par leurs élèves. Les élèves se sentent aussi soutenus par leurs enseignants dès lors qu'ils constatent leurs progrès dans les apprentissages proposés et qu'ils les aident à faire toujours mieux. Enfin, les élèves disent percevoir un soutien social de leurs enseignants lorsqu'ils agissent de façon juste avec l'ensemble des élèves. Cette même recherche (Suldo et al., 2009) met en exergue le lien entre soutien émotionnel et matériel dans le bien-être social et émotionnel des adolescents à l'école. Alder (2002), quant à lui, a montré que les élèves issus de milieux défavorisés percevaient

davantage de soutien dès lors que les enseignants contrôlaient les comportements déviants et qu'ils avaient des attentes fortes dans la finalisation des travaux demandés. Ainsi, le contexte socio-culturel semble influencer la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves. Ce soutien semble se traduire par les feedbacks (retour sur leur pratique) que les enseignants fournissent à leurs élèves afin de les aider à améliorer leurs performances scolaires (Suldo et al., 2009).

Se pose alors la question du rapport qu'entretiennent les élèves de LP entrant au lycée professionnel avec le soutien de l'enseignant comme levier à leur engagement en classe, notamment en cours d'éducation physique et sportive (EPS). La leçon d'EPS nous apparaît comme un contexte d'étude privilégié où l'espace est propice aux interactions enseignant-élèves (Dietsch et al., 2015). Plus précisément, dans le domaine de l'EPS, en référence à l'étude de Lubans et al. (2011), le soutien social de l'enseignant perçu par les élèves de LP leur permet de s'impliquer dans les apprentissages en EPS tout en intériorisant des comportements positifs. En effet, la majorité des études se sont intéressées au soutien social perçu par les élèves en se basant sur des données autoréférencées (questionnaires). À notre connaissance, très peu d'études ont investigué le soutien de l'enseignant vécu ici et maintenant par les élèves en classe. Il s'agira alors de s'intéresser aux dimensions vécues, par l'élève, du soutien de l'enseignant qui lui permettent de s'engager dans le travail en classe, à un instant t.

PARTIE 3. DÉLIMITATION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Cette partie a pour objectif de délimiter l'objet de cette recherche au regard de la revue de littérature ci-avant et des préoccupations professionnelles avancées en introduction.

Elle est composée de trois chapitres :

Le **premier chapitre** présente une synthèse de la revue de littérature sur les profils d'élèves scolarisés en lycée professionnel ainsi que sur les études investiguant le soutien social de l'enseignant.

Le **deuxième chapitre** présente, dans un premier temps, les limites de l'investigation de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves à partir des données autorapportées. Dans second temps, il s'agit de mettre en évidence l'intérêt d'investir la classe pour comprendre le soutien tel qu'il est vécu par l'enseignant et les élèves de leur point de vue et au cours de l'année

Le **troisième chapitre** présente l'objet de cette recherche et détaille ses ambitions de compréhension du soutien de l'enseignant vécu en classe comme levier à l'engagement dans le travail des élèves en classe difficile de LP.

Chapitre 1. Synthèse de la revue de littérature : le soutien de l'enseignant comme levier aux problématiques d'engagement des élèves de LP

La revue de littérature précédente a permis de caractériser les élèves de lycée professionnel et plus précisément ceux scolarisés dans des spécialités non convoitées et non choisies. En effet, l'orientation non choisie des élèves en lycée professionnel rend ce public d'apprenants spécifique. Particulièrement marqués par l'échec scolaire, les élèves entrant en lycée professionnel ont un rapport spécifique à l'école, ils ont souvent vécu un parcours scolaire « cabossé » et se trouvent en rupture avec la norme scolaire. De plus, le non-choix fréquent de la spécialité professionnelle d'affectation renforce ce désengagement scolaire, autrement nommé « désimplication » (Jellab, 2020). Les différentes recherches s'intéressant au rapport au savoir scolaire des élèves de LP présentent différents profils (Charlot, 1999 ; Guémené, 2018 ; Jellab, 2003). Nous nous intéressons particulièrement aux élèves pour qui les enseignements dispensés au début de leur formation n'ont ni sens, ni intérêt. Ces mêmes élèves sont ceux qui ont les taux d'absentéisme et de déviances en classe les plus élevés (Arrighi & Gasquet, 2010; Depoilly, 2008).

Le manque d'intérêt aux enseignements accompagné d'une assiduité partielle et de comportements déviants rendent la gestion de classe et l'engagement dans le travail de ces élèves difficiles pour les enseignants (Descoedres, 2021 ; Girard & Vors, 2018 ; Kergoat et al., 2017). À ce titre, la relation enseignant-élèves apparaît comme un levier privilégié pour favoriser l'engagement des élèves dans leur scolarité au lycée professionnel (Jarty & Kergoat, 2017 ; Jellab, 2020). Elle se révèle, dans la littérature, comme particulièrement importante pour engager les élèves dans les apprentissages scolaires et lutter contre les comportements déviants. Plus précisément, le soutien social de l'enseignant perçu par les élèves apparaît comme constitutif d'une relation positive empreinte d'une proximité de l'enseignant et de son accompagnement dans les apprentissages (Lei et al., 2016 ; Stanger et al., 2018 ; Tennant et al., 2015a). Ainsi, pour Brière-Guenoun (2017), comprendre ce qui se joue entre l'enseignant et les élèves renvoie à comprendre comment l'enseignant amène les élèves à s'engager, et dans quelle mesure l'activité des élèves impacte l'activité de soutien de l'enseignant.

Chapitre 2. Les limites des études du soutien social de l'enseignant par recueil autoréférencé

L'investigation de la littérature montre que le soutien social de l'enseignant est majoritairement étudié à partir d'un recueil de données autoréférencées. En effet, les différentes revues de littérature à ce propos (Lei et al., 2018 ; Rueger et al., 2016 ; Wentzel et al, 2010) font état de recherches s'appuyant sur différents questionnaires permettant de mesurer le soutien social des enseignants perçu par les élèves. Ces études permettent alors d'investiguer à grande échelle le soutien social de l'enseignant et ses différentes formes perçues par les élèves mais ne permettent pas d'accéder à la part subjective du soutien qu'ils perçoivent de leur enseignant. Quelques études, telles que celles de Suldo et al. (2009), ont pointé ce manque et ont investigué la description des comportements de l'enseignant définis comme soutenant par les élèves. Néanmoins, cette description sous forme d'entretien collectif de groupe de 50 élèves a été menée à distance de leur vécu et ne convoquait que la capacité mémorielle de ces derniers. Ces mêmes auteurs ont pointé la sollicitation d'un souvenir lointain par les élèves comme une limite à leur étude. Elle permet cependant une première approche de la description des comportements soutenant de l'enseignant tels qu'ils peuvent être perçus par les élèves. Ainsi, dans la continuité de cette recherche, il paraît nécessaire d'investiguer le soutien de l'enseignant tel qu'il est vécu en classe par les élèves de LP afin de comprendre ce qui fait soutien, pour eux, en situation. Aussi, investir la classe devrait permettre de comprendre l'activité de soutien de l'enseignant lui-même pour engager ses élèves dans le travail. Étudier le soutien social de l'enseignant en classe renvoie alors à l'analyse de l'activité de l'enseignant et des élèves afin de comprendre comment le soutien se construit pour l'enseignant et les élèves au cours des leçons mais aussi quelles sont les significations qu'ils lui accordent en situation. Le soutien social de l'enseignant mériterait d'être investi du point de vue des élèves en classes difficiles de LP, afin de comprendre ce qui, dans l'activité de l'enseignant, leur permet de s'engager dans le travail.

Aussi, la littérature existante sur les LP pointe le désintérêt des élèves pour la forme scolaire d'enseignement. Néanmoins, elle met en évidence le fait que les élèves se sentent davantage considérés, respectés par les enseignants, lors de leur scolarité au LP. Il paraît donc intéressant d'investiguer la dynamique du soutien de l'enseignant en classe au cours d'une année scolaire afin de comprendre comment il se construit et évolue au cours de ladite année scolaire. La perspective d'une étude longitudinale de la dynamique du soutien fait alors écho

aux différentes recherches qui ont traité la perception du soutien social sur des empan temporels allant d'une à trois années (Demaray et al., 2005 ; Hughes et al., 2008 ; Wang & Eccles, 2012b). Ces auteurs ont étudié l'évolution du soutien de l'enseignant par les élèves à différents temps de l'année ou sur plusieurs années. Les résultats divergent et ne permettent pas de comprendre la dynamique du soutien de l'enseignant à l'échelle de la classe, au cours d'une année scolaire.

Chapitre 3. Objet et questions de recherche

Au regard des différents points soulevés dans les chapitres précédents et de notre préoccupation professionnelle initiale, **notre objet de recherche est l'activité de soutien de l'enseignant à l'engagement des élèves au travail, au cours de l'année, en nous focalisant sur la façon dont cette activité est vécue en classe à la fois par les élèves et leur enseignant, selon leur point de vue subjectif.** Il s'agit alors d'analyser l'activité de l'enseignant et des élèves au cours de leurs interactions en situation de classe, pour comprendre comment se construit cette expérience du soutien.

Pour cela, nous chercherons à répondre aux questions de recherche suivantes :

- a) les élèves en classes difficiles de LP vivent-ils un soutien de leur enseignant au cours de l'année, les aidant à s'engager dans le travail en situation de classe ?
- b) qu'est-ce qui fait soutien pour les élèves dans l'activité de l'enseignant et comment ce soutien vécu modifie leur engagement dans le travail ;
- c) peut-on repérer des moments de soutien au travail qui sont partagés entre l'enseignant et les élèves d'une même classe, et quelle est la dynamique de construction de l'expérience de soutien vécue par chacun au cours de ces moments ?

PARTIE 4. CADRE THÉORIQUE

Cette partie a pour objectif de présenter le cadre théorique d'analyse de notre objet de recherche : le Programme de recherche du cours d'action (PRCA).

Elle se compose de trois chapitres articulant les concepts théoriques et méthodologiques du PRCA.

Le chapitre 1 présente, dans une **première section**, le choix de ce cadre théorique de l'analyse humaine pour comprendre l'activité de soutien de l'enseignant telle qu'elle est vécue par ce dernier et les élèves en classe. Une **deuxième section** vise à présenter les postulats théoriques qui fondent l'analyse de l'activité humaine dans le cadre du PRCA.

Le chapitre 2 présente les objets théoriques du PRCA auxquels nous avons recours pour analyser l'expérience vécue de soutien des élèves et de l'enseignant en classe.

Une première section consiste à définir l'expression du vécu de l'activité individuelle-sociale par l'acteur ainsi que les conditions méthodologiques délimitées par le PRCA pour y accéder et comprendre sa dynamique de construction.

Une deuxième section consiste à définir et à présenter les conditions méthodologiques de l'articulation des activités individuelles-sociales de l'enseignant et de l'élève permettant de comprendre la dynamique de construction d'une relation soutenante en classe.

Une troisième section consiste à définir le processus de typification des composantes de l'expérience permettant, dans le cadre du PRCA, d'identifier des moments-typiques de soutien vécus au cours des leçons par les élèves.

Le chapitre 3 présente un enrichissement de l'observatoire du PRCA par le questionnaire Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS, Malecki & Elliott, 1999).

Une première section consiste à exposer les obstacles méthodologiques du PRCA pour investiguer l'expérience vécue de soutien par les élèves d'une même classe tout au long d'une année scolaire.

Une deuxième section consiste à décliner les conditions théoriques et méthodologiques à l'intégration du questionnaire comme outil de recueil de l'expérience vécue, par les élèves, du soutien en classe.

Chapitre 1. Choix du Programme de recherche du cours d'action (PRCA) et ses postulats théoriques

Ce chapitre vise à justifier le recours à un cadre théorique de l'analyse de l'activité humaine, le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2015), et à en délimiter les contours afin d'investiguer notre objet d'étude.

Une **première section** explique le recours au PRCA afin de comprendre l'activité de soutien dans sa dimension vécue par les élèves et leur enseignant d'EPS au cours d'une année scolaire.

Une **seconde section** présente les postulats théoriques sur lesquels repose le PRCA et qui permettent d'investiguer l'activité de soutien des élèves et de l'enseignant dans le contexte de la leçon, au cours d'une année, en considérant leur point de vue.

1. Analyser la relation enseignant-élèves basée sur le soutien social de l'enseignant : une entrée par l'expérience de soutien en classe

Afin d'éclairer notre objet d'étude sur le soutien de l'enseignant vécu en classe par ce dernier et les élèves, dans un contexte difficile d'enseignement, afin de les engager dans le travail, il nous a semblé pertinent d'avoir recours à un cadre théorique de l'analyse de l'activité. À ce titre, nous avons choisi le Programme de recherche du cours d'action (PRCA) dont l'ancrage théorique est celui de l'anthropologie cognitive. Ce programme de recherche repose sur l'analyse de l'activité humaine en situation écologique et accorde un primat aux dimensions intrinsèques de l'activité correspondant à l'expérience vécue des acteurs.

Il convient alors, pour justifier notre choix, de revenir sur la définition minimale du soutien de l'enseignant construite au regard de la revue de littérature présentée précédemment et des préoccupations professionnelles au cœur de cette recherche.

Le soutien de l'enseignant se définit, d'une part, comme les actions de l'enseignant significatives pour l'élève d'une aide à s'engager dans le travail. Au regard de cette définition, notre étude s'intéresse à l'activité de soutien selon le point de vue de l'enseignant, afin de comprendre comment elle s'organise lorsque ce dernier est animé par la préoccupation d'aider ses élèves à

se tourner vers le travail demandé. Aussi, il s'agit de comprendre ce qui, du point de vue de l'élève, dans cette activité de l'enseignant, apparaît pour lui comme particulièrement soutenant au cours des leçons. Pour répondre à ces interrogations, la mobilisation d'un cadre théorique traitant de l'expérience en situation paraît fondamentale afin de rendre compte de la signification de l'activité de l'enseignant et des élèves lorsqu'ils vivent une situation de soutien. Aborder l'activité de soutien dans la classe par la signification qu'accorde l'acteur (enseignant ou élèves) permet de comprendre ce qui fait soutien pour lui dans une situation en classe. Considérer le point de vue de l'enseignant et des élèves paraît alors indispensable pour comprendre leur expérience de soutien vécue au cours de la leçon.

Aussi, nous cherchons à comprendre comment le soutien de l'enseignant peut permettre à l'élève de s'engager dans le travail au cours de la leçon. Une analyse de l'activité en situation doit nous permettre d'accéder à la dynamique de celle-ci au cours de la leçon. Elle doit nous permettre de comprendre quelles sont les significations qu'accorde l'élève aux interactions avec son enseignant lui permettant de se (re)mettre au travail alors qu'il était engagé dans une activité autre. La compréhension de l'expérience des élèves de LP permettra alors de rendre compte de moments vécus leur permettant de se (re)mettre dans le travail lorsqu'ils perçoivent certaines actions de leur enseignant en classe.

La section suivante vise à exposer les postulats théoriques du PRCA, nous permettant de comprendre l'activité de soutien telle quelle est vécue en classe au cours de l'année du point de vue des élèves et de leur enseignant d'EPS.

2. Les postulats théoriques du programme de recherche du cours d'action

Cette section présente les postulats théoriques du Programme de recherche du cours d'action (PRCA) permettant de comprendre l'activité de soutien telle qu'elle est vécue par l'enseignant et les élèves et sa dynamique de construction au cours d'une année scolaire.

Le PRCA constitue une approche phénoménologique permettant de rendre compte de l'activité des acteurs en situation. Selon Theureau (2006, p. 40), l'activité humaine est définie comme « cognitive, autonome, incarnée, située, à la fois individuelle et sociale, techniquement constituée, cultivée et située ».

La définition de l'activité humaine comme « située » nous invite à investiguer l'activité de soutien en situation d'interactions enseignant-élèves en train de se dérouler en classe. En effet, le PRCA peut se définir comme une anthropologie cognitive située, autrement dit, il permet d'étudier « l'Homme inscrit dans une culture et une situation » (Theureau, 1992). L'activité humaine est contextualisée et ne peut se comprendre en dehors de l'environnement social (interactions avec autrui), spatial et matériel (interactions avec l'espace et les objets matériels) dans lequel elle s'exerce (Lave, 1988 ; Suchman, 1987a). À ce titre, le PRCA permet de comprendre l'activité de soutien en classe dans ses dimensions vécues par les élèves et l'enseignant au cours de leurs interactions en situation de classe.

Aussi, l'approche phénoménologique du PRCA considère la cognition au cœur de l'activité humaine. Reposant sur le postulat théorique de **l'enaction** (Varela, 1989), l'activité est considérée comme la construction de connaissances nouvelles ou la mobilisation de connaissances antérieurement construites, émergeant du couplage asymétrique entre l'acteur et l'environnement. Ce couplage renvoie à la singularité de l'activité de l'acteur comme façon d'être au monde, située et incarnée. L'activité humaine repose, de ce point de vue, sur des processus cognitifs complexes dépendant de l'environnement dans lequel il évolue. Ce lien permanent entre la cognition-action-environnement est nommé par Maturana & Varela (1980) « couplage autopoïétique ». Ce couplage permet de considérer l'activité de l'acteur comme autonome, ancrée dans l'environnement dans lequel elle émerge et définissant ce même environnement (Simondon, 2009). Définir l'activité humaine comme enactive revient alors à ne pas dissocier l'action de la cognition, mais à considérer le couplage cognition-action-situation. Il s'agit ainsi d'accéder aux significations constitutives et émergentes du couplage acteur/situation.

Afin de comprendre les significations émergentes du couplage acteur/environnement en situation, le PRCA s'appuie sur la phénoménologie et le postulat de la **conscience préreflexive** (Sartre, 1943) comme expression du vécu. La conscience préreflexive est l'effet de surface du couplage acteur/environnement. Elle renvoie à ce à quoi l'acteur « est soumis à un moment et un lieu donné, ce à quoi il a accès en première personne » (Depraz et al., 2003, p. 2). La conscience préreflexive s'exprime par tout acteur humain, à chaque instant et moyennant des conditions favorables, de montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité (Theureau, 2006). La conscience préreflexive comme accès à la compréhension de l'activité renvoie à la notion de primat de l'intrinsèque. L'expérience, décrite, racontée par

l'intermédiaire de la conscience préreflexive de l'acteur rend compte de son expérience à un instant t : le cours d'expérience.

En relation avec l'enaction et la conscience préreflexive, le PRCA considère que toute activité humaine est, selon la sémiotique de Peirce, une *sémiose*. L'activité est porteuse et créatrice de significations pour l'individu et celles-ci émergent des interactions entre l'acteur et son environnement. Considérer toute activité humaine comme *sémiose* nous invite alors à investiguer les significations accordées au soutien en classe par l'enseignant et les élèves, afin de délimiter des « moments-typiques » de soutien vécus par les acteurs.

Du point de vue de l'enseignant, il s'agit d'accéder à ce qui l'engage dans une activité de soutien et qui « fait soutien » pour lui lors de ses interactions avec les élèves, à l'instant t . Du point de vue de l'élève, il s'agit d'accéder aux significations qu'il accorde aux actions de l'enseignant soutenant à son engagement dans le travail, à l'instant t .

Ainsi, l'accès à la dynamique du couplage acteur/environnement de l'enseignant et des élèves devrait nous permettre d'identifier et de caractériser des moments de soutien vécus en classe.

Le chapitre suivant nous invite à délimiter plus précisément les objets théoriques du PRCA nous permettant d'investiguer l'activité de soutien dans ses dimensions vécues par l'enseignant et les élèves.

Chapitre 2. L'activité individuelle-sociale pour comprendre la construction d'une relation enseignant-élèves soutenante

Ce chapitre a pour objectif d'exposer les objets théoriques du PRCA afin de pouvoir éclairer notre compréhension de l'activité de soutien à l'engagement dans le travail par les élèves et leur enseignant en classe.

Une **première section** présente l'activité individuelle-sociale et les objets théoriques qui lui sont attribués pour comprendre l'expérience des élèves et de l'enseignant en classe : le cours d'expérience et les conditions méthodologiques qui y sont associés.

Une **deuxième section** présente l'articulation des activités individuelles-sociales de l'enseignant et l'élève afin de comprendre la dynamique de construction de la relation soutenante en classe propice à la transformation de l'engagement des élèves dans le travail.

Enfin, **une troisième section** présente le processus de typification au cœur de l'activité en classe permettant d'identifier et de caractériser un moment-typique de soutien vécu par les élèves au cours des leçons d'EPS.

1. Comprendre l'activité individuelle-sociale de l'enseignant et de l'élève en classe : définitions et conditions méthodologique des objets théoriques du PRCA

Après avoir défini l'activité humaine comme individuelle et sociale, nous présenterons les objets théoriques du cours d'expérience et du cours d'action qui permettent de comprendre l'expérience vécue du point de vue des acteurs. Dans un deuxième temps, nous présentons les conditions méthodologiques du PRCA pour accéder à l'expérience des acteurs en situation. Enfin, dans un troisième temps, nous abordons l'unité d'expérience comme l'ensemble des significations que l'acteur accorde à son activité.

1.1. L'activité individuelle-sociale de l'enseignant et de l'élève : les objets théoriques du cours d'expérience et le cours d'action pour comprendre le soutien vécu en classe

Notre étude vise à comprendre le soutien de l'enseignant tel qu'il est vécu en classe par l'enseignant et les élèves, lors de leur relation : l'activité de l'enseignant est à considérer en relation avec l'activité des élèves, tout comme l'activité de l'élève est à investiguer en relation avec les actions de l'enseignant dans une même situation. À ce titre, l'activité est considérée comme **individuelle et sociale** (Theureau, 2006, p. 48) : l'activité humaine est à la fois individuelle, propre au monde de l'acteur, et en relation constitutive avec autrui. Inspirée de Sartre et Levy (1991), l'activité d'un individu est indissociable et dépendante de l'autre, et ce depuis la petite enfance. Cette définition de l'activité individuelle-sociale nous intéresse particulièrement tant elle a été définie en relation avec les travaux de Thompson (2011) sur l'empathie considérant la compréhension de l'autre comme une pratique incorporée.

Ainsi, l'activité individuelle-sociale telle qu'elle est abordée par le PRCA nous permet d'appréhender le soutien comme une activité d'aide aux besoins de l'autre, vécue en classe.

Analyser l'activité individuelle-sociale de soutien de l'enseignant, et la manière dont l'élève vit ce soutien, consiste à comprendre comment l'enseignant prend en compte l'élève dans sa conscience, et inversement comment l'élève prend en compte dans sa conscience le soutien de l'enseignant, pour agir en classe.

Dans un premier temps, afin d'aborder l'activité individuelle-sociale de l'enseignant et de l'élève en situation, l'objet théorique du PRCA « **cours d'expérience** » apparaît alors

comme nécessaire. Le cours d'expérience se définit comme « la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience pré-réflexive, ou encore l'histoire de ce « montrable, racontable, et commentable » qui accompagne son activité à chaque instant » (Theureau, 2006, p.48). Il renvoie au vécu de l'acteur à instant t et aux significations qu'il construit dans la situation. Le cours d'expérience de l'acteur, en référence au caractère situé dynamiquement de l'activité, donne à voir ce qui fait signe pour lui dans la situation, à un instant t. On parlera, à l'instar de Peirce (1978), d'activité-signe. La compréhension du vécu par le cours d'expérience de l'acteur passe par l'expression de sa conscience pré-réflexive. L'acteur commentant, décrivant ou mimant son activité à l'instant t, en lien avec ses émotions, perceptions, interprétations, donne à voir un premier niveau de son expérience vécue et de la construction du sens dans la situation.

Dans un second temps, afin de comprendre la transformation de l'engagement de l'élève dans la situation lorsqu'il perçoit un soutien de son enseignant, nous cherchons également à rendre compte, par l'observation, des comportements produits en classe par l'élève. À ce titre, nous nous référons à l'objet théorique du « **cours d'action** ». Le cours d'action est « l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminante qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables » (Pinsky & Theureau, 1987). Le cours d'action est la prise en compte, dans l'analyse de l'activité, d'une description intrinsèque par l'acteur et d'une description extrinsèque des effets et contraintes par l'observateur (Theureau, 2006). Il est la mise en relation des données issues de l'expression du cours d'expérience en lien avec les données d'observation de l'activité de l'acteur dans la situation par l'observateur interlocuteur. L'objet théorique du cours d'action prend en compte les contraintes et effets extrinsèques à l'activité de l'acteur : l'état de l'acteur, la situation, l'environnement culturel (Theureau & Jeffroy, 1994). Dans notre étude, les contraintes du cours d'action de l'élève peuvent être : les difficultés de l'élève et son rapport à l'autorité de l'enseignant (état de l'élève) ; la tâche demandée par l'enseignant ; l'environnement culturel de l'élève. Ces contraintes, mises en relation avec l'expression du vécu de l'élève et les effets de ce dernier, doivent nous permettre de rendre compte de la transformation de l'activité de l'élève dans la situation suite à une action porteuse d'un soutien de l'enseignant. Les effets nous renseignent alors sur l'état de l'acteur qui peuvent être : des états émotionnels ou physiologiques ; l'évaluation de la situation sur la qualité des actions de l'enseignant comme soutien à l'engagement dans le travail pour l'élève ; la transformation de l'environnement

culturel, c'est-à-dire des connaissances mobilisées et construites dans l'action (Theureau, 2006).

La mobilisation de ces deux objets théoriques permet d'accéder à deux niveaux de compréhension de l'activité individuelle-sociale en classe lors d'un soutien de l'enseignant vécu. L'accès au cours d'expérience des élèves en situation permettra alors de rendre compte de ce qui fait sens pour eux d'un soutien de l'enseignant lors de leurs interactions avec lui, dans la situation, à l'instant t. Du point de vue de l'analyse de l'enseignant, la compréhension de son vécu au cours de ces mêmes moments permettra de rendre compte des préoccupations qui animent l'enseignant dans son activité et qui caractérisent, pour lui, une activité soutenante envers l'élève. L'analyse du cours d'action des élèves nous permettra de rendre compte de la dynamique du couplage structurel de l'élève à la situation de classe, en identifiant des transformations de l'engagement de l'élève dans la situation, lorsqu'il décrit vivre un soutien de son enseignant. La transformation de l'engagement de l'élève dans la situation s'entend comme la transformation de son couplage structurel à la situation, par l'émergence de la préoccupation de se (re)mettre dans le travail demandé par l'enseignant.

Ces deux objets théoriques s'appuient sur des conditions méthodologiques spécifiques propres à la construction de données.

1.2. Conditions méthodologiques d'accès à l'expérience

1.2.1. Les conditions d'expression de la conscience préreflexive pour accéder au cours d'expérience

L'accès à la conscience préreflexive n'est possible que selon des conditions de remise en situation particulière. Cette remise en situation se fait par l'intermédiaire, notamment, de l'entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2010), utilisé pour permettre à l'acteur de se remémorer la situation passée afin de l'aider à remettre en scène l'expérience inhérente à l'activité passée. Cette méthode vise à accéder à une partie de l'expérience subjective de l'acteur par l'intermédiaire de sa conscience préreflexive. L'entretien d'autoconfrontation s'effectue à partir de traces matérielles de son activité telles que les traces audiovisuelles de leur activité passée. L'entretien d'autoconfrontation est une interaction située particulière où l'observateur-interlocuteur doit permettre à l'acteur d'être présent dans son expérience passée. Il s'agit pour l'acteur d'exprimer sa conscience préreflexive à chaque instant grâce à un revécu de la situation passée (Theureau, 2006).

Néanmoins, pour permettre l'expression authentique de la conscience préreflexive, l'entretien d'autoconfrontation nécessite des précautions méthodologiques de la part du chercheur.

- un contrat de confiance doit être passé entre le chercheur et l'acteur, actant la confiance mutuelle entre eux et les objectifs de la recherche. Cela est d'autant plus important avec les élèves en contexte difficile d'enseignement : ils doivent être capables de se livrer de façon authentique afin de pouvoir verbaliser leur activité sans sentiment de jugement ou de hiérarchie ;
- une familiarisation de l'acteur à l'entretien d'autoconfrontation doit lui permettre de comprendre les attentes et de rester dans la description de son activité vécue ;
- le chercheur doit faire en sorte de maintenir l'acteur dans la description de son activité passée en le guidant par son questionnement. Les questions doivent permettre à l'acteur de décrire son activité sans entrer dans l'explication de celle-ci. Ainsi, le chercheur ne doit pas perdre le contact avec l'expérience passée et guide les participants vers une position de parole incarnée et non explicative. Pour ce faire, l'entretien est directif et permet au chercheur d'accéder à ce qui fait signe pour l'acteur, dans une situation, à l'instant t.
- l'entretien doit être réalisé le plus tôt possible après le recueil des traces pour faciliter la remémoration de son activité.

L'entretien d'autoconfrontation, tel qu'il est défini ici, permet au chercheur d'accéder à l'expérience vécue de l'acteur de la situation, c'est-à-dire aux significations construites par l'acteur dans la situation, à l'instant t. Toutefois, pour accéder aux effets et contraintes de l'activité de l'acteur ainsi qu'à sa transformation, la mise en relation de l'expression du vécu et des données d'observation extrinsèques est nécessaire.

1.2.2. La description extrinsèque, un moyen d'accès au cours d'action

Afin de rendre compte du couplage structurel de l'acteur et de son environnement, le cours d'expérience de l'acteur (l'expression de son vécu) est complété par des données extrinsèques. Ces dernières consistent à décrire les contraintes et effets de l'organisation intrinsèque du cours d'expérience, tout en gardant le primat de l'intrinsèque. Ces données descriptives sont des notes ethnographiques, la transcription des actions et communications produites en situation.

1.3. Le sens accordé aux actions de l'enseignant comme soutien : l'unité de cours d'expérience

L'accès au cours d'expérience de l'acteur renvoie à la construction du sens émergent dans la situation, à l'instant *t* pour l'acteur. En référence à Peirce, toute activité, l'instant *t*, est une activité-signe. Celle-ci renvoie au signe triadique, défini à travers trois composantes que sont :

- **L'objet (O)** : qui se définit comme « l'engagement de l'acteur dans une totalité de possible, organisée et hiérarchisée synchroniquement et diachroniquement, délimitée mais indéterminée. Il est essentiellement non conscient, mais sa délimitation peut être consciente, et les éléments de cette dernière sont racontables et commentables *a posteriori* par l'acteur » Theureau (2016, p. 43-60). Ainsi, l'engagement de l'acteur dans la situation revient à identifier ce qui l'anime à l'instant *t* dans la situation : ses préoccupations à agir ;
- **Le representamen (R)** est ce qui, dans l'action, fait signe pour l'acteur (manifestation d'un type). Il peut être perceptif (auditif, visuel, olfactif), proprioceptif, mnémotique. « Il est lui aussi, montrable, racontable, commentable *a posteriori* » (Theureau, 1992) ;
- **L'interprétant (I)** est le suivi actuel d'une règle, la mise en œuvre de types : il s'agit des connaissances mobilisées et/ou construites dans la situation, à l'instant *t*. L'interprétant est essentiellement non conscient mais son expression langagière est, dans tous les cas, racontable et commentable. Selon Rosch (1978), l'interprétant fait le lien entre le cours d'action ici et maintenant et le cours d'action passé moyennant des traits de typicalités entre deux situations.

Ces trois composantes sont à la base de l'analyse de l'activité humaine. Elles sont indissociables et enchâssées, et permettent de rendre compte de l'expérience de l'acteur à l'instant *t*. Ainsi, le découpage de l'activité de l'acteur par unité temporelle correspond à ce que Theureau (1992) nomme Unité de cours d'expérience (U). Ces unités de cours d'expérience se déclinent selon la concaténation des composantes du signe citées auparavant : le representamen, l'interprétant et l'objet (Figure 2).

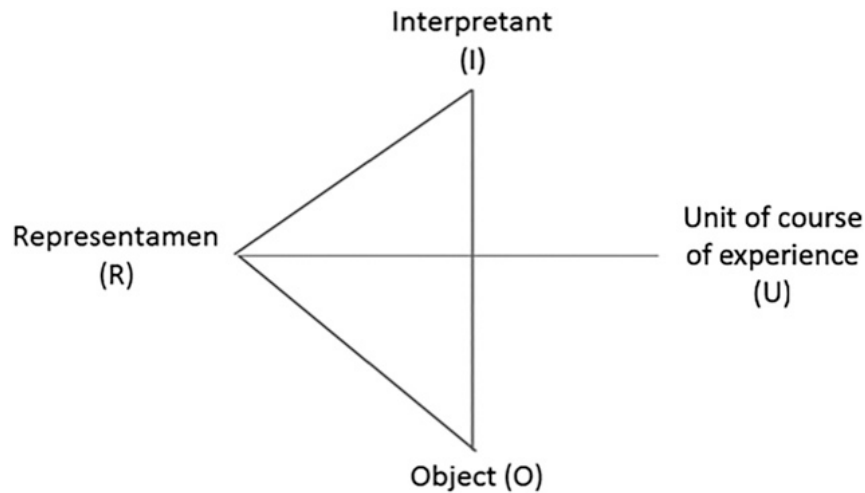


Figure 2 : Composantes du signe tétradique

Afin de pouvoir caractériser le soutien tel qu’il est vécu par l’élève en situation à l’instant “T”, il s’agira de documenter, à travers l’expression de son vécu, les composantes du signe relevant d’une unité d’expérience. Ces unités d’expérience délimiteront alors un moment de soutien vécu.

L’analyse des cours d’expérience des élèves et de leur enseignant repose sur les éléments significatifs pour eux, d’un soutien à l’engagement dans le travail. La concaténation du signe, dès lors que les éléments perceptifs, proprioceptifs ou mnémoniques de l’élève sont signifiants d’une aide de l’enseignant, permettra de caractériser un ‘moment de soutien vécu’ (unités d’expérience). L’analyse de la transformation de l’activité de l’élève en cours d’action consistera à identifier, à partir de la modification de l’objet à l’instant $t+1$, les effets du soutien vécu sur l’engagement de l’élève.

2. Articulation des activités individuelle-sociales : construction d’une relation soutenante entre l’enseignant et l’élève

Le soutien de l’enseignant apparaissant comme fondamental à la construction d’une relation positive entre l’enseignant et l’élève, nous nous intéressons à comprendre comment cette relation soutenante se construit dans l’action entre l’enseignant et l’élève. Pour ce faire, nous cherchons à comprendre comment s’articulent leurs activités individuelles-sociales au même instant, lors d’un moment de soutien vécu.

Cette section vise à présenter les objets théoriques du PRCA permettant d'articuler les activités individuelles-sociales de l'enseignant et de l'élève à un instant t au cours de la leçon. Après avoir défini théoriquement l'articulation des activités individuelles-sociales, nous exposons les conditions méthodologiques de l'articulation des cours d'action de l'enseignant et de l'élève lors d'un moment de soutien.

2.1. Définition de l'articulation des activités individuelles-sociales lors de moments de soutien

Theureau (2006) propose quatre types d'articulation des activités individuelles-sociales : l'articulation des cours d'information, l'articulation des cours d'expérience, l'articulation des cours d'action ou encore l'articulation des cours de vie d'un collectif d'acteurs. Ici, nous nous intéressons davantage à l'articulation des activités individuelles sociales de deux acteurs : celui de l'enseignant et de l'élève. Analyser l'articulation de leurs activités individuelles-sociales consiste à étudier la façon dont l'enseignant, lors d'un soutien, prend en compte l'activité de l'élève et, au même moment, comment l'élève considère l'activité de l'enseignant, comme une activité soutenante ou pas, pour lui. Cette façon de percevoir l'articulation de l'activité individuelle-sociale de l'enseignant et de l'élève renvoie aux capacités d'empathie comme base du couplage avec autrui : communications situées avec autrui, savoirs partagés avec autrui (Theureau, 2006). L'articulation de l'activité individuelle-sociale de l'enseignant et de l'élève se focalise donc sur les interactions sociales constitutives de l'activité individuelle d'un acteur.

Pour réussir à rendre compte de l'articulation des activités individuelles-sociales de l'enseignant et de l'élève constitutive d'une relation basée sur le soutien, l'identification de points de convergence semble nécessaire.

2.2. Articulation des activités individuelles-sociales : identification de points de convergence entre l'activité de l'enseignant et celle de l'élève constitutifs d'un moment de soutien partagé

Articuler les activités individuelles-sociales de l'enseignant et de l'élève lors de moments de soutien nécessite l'analyse du couplage de chacun avec leur environnement au même

moment. Nous envisageons alors cette articulation par l'identification de points de convergence entre l'activité de l'élève et celle de l'enseignant. À l'instar de Veyrunes (2013), il y a articulation entre les cours d'expérience de deux acteurs lorsqu'au moins une des composantes de leur expérience entre en correspondance. Cette articulation, selon le même auteur, peut se faire dans le même temps (synchronique) ou en différé (diachronique).

Ici, nous focalisons notre attention sur les points d'articulation des cours d'action de l'enseignant et de l'élève au même instant, en considérant qu'il y a correspondance entre les composantes de leur expérience quand le representamen de l'élève, en lien avec une action de l'enseignant qui fait sens pour l'élève, converge avec un engagement de l'enseignant tourné vers le soutien pour (re)mettre au travail l'élève. Dans ces conditions, nous considérons qu'il y a articulation des cours d'action entre l'enseignant et l'élève constitutif d'une relation soutenance dans la situation. Plus précisément, il y a articulation entre les expériences de soutien lorsque l'élève vit les actions de son enseignant comme une aide à se (re)mettre dans le travail au moment même où son enseignant est engagé avec la préoccupation de le soutenir dans sa (re)mise au travail.

3. La typification des composantes de l'expérience : identification de moments de soutien typiques

Afin de rendre compte des significations des moments de soutien vécus par les élèves au cours des leçons, nous nous appuyons sur le processus de typification des composantes de l'expérience et de la transformation de l'engagement des élèves lors de moments repérés comme porteurs d'un soutien au travail.

Le PRCA considère que toute activité est source d'apprentissage et de transformation de l'activité à l'instant $t+1$ (Durand et al., 2006). L'apprentissage est en lien direct avec le caractère situé de l'activité. Émergent de la dynamique du couplage acteur/environnement, la présence de « régularités ou des invariances issues du passé » permettent aux individus d'agir en reconnaissant des traits de similarité entre les situations (Durand et al., 2006). Ces occurrences basées sur des traits de similarité participent à la construction de connaissances nouvelles et l'actualisation de connaissances déjà là. Pour rendre compte de ces apprentissages, le cadre méthodologique et théorique du PRCA se base sur le processus de typification, inspiré de la psychologue Eleanor Rosch (1973). Ce processus de typification renvoie à l'idée que l'apprentissage est une construction de *prototypes* ou de *types*. Ces *prototypes* ou *types*

émergent de la typicalisation des couplages individuels acteur/environnement. Cette typicalisation s'opérationnalise par la reconnaissance, par l'acteur, de traits de familiarité entre les différents éléments perceptifs des situations rencontrées. Par exemple, Rosch explique ce processus en s'appuyant sur la catégorie « oiseau » construite par un individu. Lorsque ce dernier perçoit un merle dans une situation, celui-ci est plus proche du *type* « oiseau » que lorsqu'il perçoit une autruche. Les traits de familiarité qui permettent à l'individu de reconnaître un « oiseau » sont basés sur la connaissance de l'oiseau comme « petit, volant, chantant ». Ainsi, lorsqu'il perçoit une autruche, cette dernière est à distance du type.

La typicalisation des couplages acteur/environnement nous permet alors de pouvoir reconnaître un moment-typique de soutien vécu par l'élève au cours de la leçon. Nous définirons alors un moment-typique de soutien en nous appuyant sur les quatre aspects de typicalité de Durand (2014) :

- (1) *Descriptif* : un moment-typique décrit le plus grand nombre d'occurrences relevées dans les expériences de soutien vécues des élèves ayant des traits de familiarité ;
- (2) *Statistique* : un moment-typique est l'occurrence-type la plus fréquemment observée lors de l'analyse de l'expérience de soutien vécue par les élèves ;
- (3) *Génératif* : un moment-typique est actualisable en fonction des situations rencontrées et la reconnaissance de trait de similarité entre elles ;
- (4) *Significatif* : les élèves peuvent, par exemple, exprimer, au cours des entretiens d'autoconfrontation, le sentiment de rencontrer régulièrement ces mêmes moments d'expériences de soutien apporté par leur enseignant.

La reconnaissance des moments-typiques de soutien vécus par les élèves au cours des leçons est un moyen de rendre compte de la transformation de l'activité des élèves lorsqu'ils vivent ce soutien de l'enseignant. Ce processus se basera alors sur la reconnaissance d'engagement-types des élèves engagés dans la situation et leur transformation vers un des engagements tournés vers le travail demandé par l'enseignant.

L'analyse des processus de typification nous permettent également de rendre compte des actions-types de l'enseignant porteuses d'un soutien à l'engagement dans le travail pour les élèves ; et de façon complémentaire, et indissociable, des interprétants-types permettant de comprendre les connaissances mobilisées et construites par les élèves lorsqu'ils vivent un moment de soutien de leur enseignant.

Chapitre 3. Comprendre le soutien social de l'enseignant en classe, à l'échelle d'une année scolaire : les limites du PRCA

Les objets théoriques du PRCA nous permettent d'éclairer au niveau local l'expérience de soutien de l'enseignant vécue par l'élève et par l'enseignant au cours de la leçon. Ils permettent ainsi d'éclairer une partie de notre objet de recherche, néanmoins ils nous apparaissent limitants pour accéder à l'expérience du soutien par les élèves d'une même classe au cours d'un temps long : l'année scolaire.

Ce chapitre vise, dans **une première section**, à montrer les limites des objets théoriques proposés par le PRCA pour accéder à l'expérience de soutien à l'échelle de la classe au cours d'une année.

Au regard des limites des objets théoriques du PRCA exposées, nous montrons, dans **une seconde section**, comment, au moyen de congruences épistémologiques, il est possible d'accéder à l'expérience vécue de soutien par les élèves par l'intermédiaire de méthodes exogènes.

1. Étude de l'expérience de soutien des élèves d'une même classe au cours d'une année scolaire

L'étude de l'expérience de soutien des élèves d'une même classe au cours d'une année scolaire pose des obstacles méthodologiques dans le cadre du PRCA. L'articulation des cours d'action de l'ensemble des élèves d'une même classe lorsqu'ils vivent une situation de soutien ne semble pas tenable en mobilisant les objets théoriques du PRCA. Cette section expose les difficultés rencontrées lors des choix théoriques et méthodologiques pour éclairer notre objet de recherche.

1.1. L'accès à l'expérience vécue de soutien à l'échelle de la classe

Notre objet de recherche s'intéresse à comprendre le soutien de l'enseignant à l'engagement dans le travail vécu par les élèves d'une même classe. L'échelle de la classe est

alors un niveau d'enquête nécessaire à la compréhension de ce qui fait soutien de la part de l'enseignant pour ces élèves. Or, les objets théoriques du cours d'expérience et du cours d'action ne permettent pas d'accéder à l'expérience d'un groupe classe.

Theureau (2006) propose des moyens d'accéder à la compréhension de l'activité collective en proposant plusieurs types d'articulation des activités individuelles-sociales comme vu précédemment. Ces articulations ne peuvent être déclinées à l'échelle de la classe pour comprendre comment les actions de l'enseignant font soutien pour l'ensemble des élèves. En effet, Theureau (2006, p. 128) décrit ces articulations pour rendre compte de l'activité d'un collectif engagé dans une situation et partageant des éléments culturels. Or, au sein de la classe, tous les élèves ne sont pas engagés dans la même situation de soutien au même instant. Il apparaît alors difficile d'envisager l'articulation interindividuelles des significations accordées au soutien de l'enseignant car elles ne semblent pas être partageables par un collectif dans une même situation : il existe autant de façons de vivre un soutien qu'il existe d'histoires entre un élève et son enseignant. Bien que des études aient été menées pour rendre compte de l'activité collective en classe (Bourbousson et al., 2011 ; Veyrunes, 2013 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2009), articuler les cours d'expérience de chaque élève et de l'enseignant à l'échelle d'une classe dans des situations signifiant, pour eux, un soutien de l'enseignant apparaît alors d'une lourdeur méthodologique conséquente au regard du nombre d'élèves. L'exemple du travail de Bourbousson et al. (2011), qui rend compte de l'activité collective de cinq joueurs de basket sur une échelle temporelle très courte (Bourbousson et al., 2011), montre l'ampleur de la démarche méthodologique et ne paraît pas tenable à l'échelle de la classe dans notre étude. Il s'agit alors de rechercher des arrangements méthodologiques permettant d'accéder à l'expérience vécue de soutien au cours des leçons par l'ensemble des élèves de la classe.

1.2. L'accès à l'expérience vécue de soutien des élèves d'une même classe au cours d'une année scolaire

L'effectif des élèves étudié constituant un premier obstacle pour rendre compte du soutien vécu dans ces classes non convoitées de LP, l'ambition de rendre compte de l'expérience de soutien par les élèves à l'échelle de l'année en constitue un second.

L'analyse du cours d'expérience ou encore du cours d'action se fait à une échelle temporelle très courte : l'unité d'expérience de l'acteur allant de quelques secondes à l'échelle d'une leçon. Theureau (2006) propose cependant un objet théorique : le cours de vie relatif à une pratique, permettant de rendre compte de la discontinuité de l'expérience de l'acteur engagé dans une pratique telle que la composition musicale. Bien que cet objet vise à rendre compte des cours d'action successifs de l'acteur lorsqu'il est engagé dans une pratique sur un temps nécessairement plus long que l'échelle locale du cours d'expérience, il ne permet pas de rendre compte de la dynamique de l'expérience au cours d'une année. Notre étude vise à comprendre comment le soutien vécu en classe se construit, évolue au cours de l'année à l'échelle de la classe. Là encore, la nécessité de recourir à des arrangements méthodologiques apparaît inéluctable.

La compréhension de l'expérience vécue de soutien en classe par les élèves au cours de l'année, tout en respectant les postulats théoriques du PRCA, nous invite alors à recourir à une méthode mixte (Greene et al., 1989).

2. Le recours aux outils de la psychologie sociale : le questionnaire

La perspective de la compréhension de l'expérience de soutien par les élèves en classe au cours d'une année nous invite à réfléchir à des arrangements méthodologiques de l'observatoire du PRCA. Bien qu'il s'agisse de rechercher le meilleur outil possible pour éclairer notre objet de recherche, des précautions épistémologiques sont à considérer pour assurer la congruence entre l'outil et des postulats théoriques du PRCA.

Dans cette section, nous faisons état des conditions épistémologiques du recours à l'outil questionnaire issu de la psychologie sociale. Puis, nous montrons que, moyennant des conditions d'usage, le questionnaire permet de rendre compte de l'expérience vécue du soutien par les élèves au cours de l'année.

2.1. Conditions épistémologiques du recours aux outils de la psychologie sociale

Enrichir l'observatoire du PRCA pour éclairer notre objet de recherche fait appel au courant de recherche des méthodes mixtes de recherche. Les méthodes mixtes de recherche ont cet avantage de permettre d'éclairer un phénomène en articulant et croisant des données

hétérogènes (qualitatives et quantitatives) (Creswell & Clark, 2010). Plusieurs recherches dans le PRCA ont eu recours à l'enrichissement de son observatoire pour répondre aux besoins de leurs études, croisant des données biomécaniques, physiologiques, ou encore kinesthésiques aux données d'expérience (Adé et al., 2020 ; Gal-Petitfaux et al., 2013 ; Rochat et al., 2018 ; Seifert et al., 2017 ; Vors et al., 2019).

Le recours aux méthodes mixtes ne renvoie pas à l'obligation d'un partage paradigmatique pour renseigner un même objet (Greene et al., 1989) ; néanmoins nous considérons que la compréhension du soutien de l'enseignant, tel qu'il est vécu par les élèves, ne peut se faire qu'en ayant accès à son expérience en situation. Ainsi, il s'agit de recourir à un outil permettant, d'une part, de renseigner le soutien apporté par l'enseignant aux élèves d'une même classe au cours d'une année scolaire, et, d'autre part, de conserver à la fois le caractère situé de l'action en référence au couplage structurel acteur/environnement et l'accès au vécu des élèves. Nos recherches se sont arrêtées sur le choix du questionnaire. Cet outil est le plus utilisé pour rendre compte du soutien social de l'enseignant (Lei et al., 2018 ; Rueger et al., 2016). Dans le cadre de la psychologie sociale, la mesure du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves, par questionnaire, permet de rendre compte d'états psychologiques, ressentis à un moment précis suite à une situation précise (Guay et al., 2001). L'état psychologique renvoie à la perception d'une situation par l'acteur (Spielberger and Smith, 1966). En ce sens, le questionnaire peut permettre de rendre compte d'une partie du couplage acteur/environnement lorsqu'il perçoit un soutien de son enseignant. En effet, le contexte désigne, en psychologie sociale, l'ensemble des systèmes symboliques qui interviennent dans la relation entre l'acteur et l'environnement, y compris social (Fisher, 2004), à laquelle se réfère le questionnement. On perçoit alors des points de congruence entre l'approche du soutien de l'enseignant via le cadre théorique du soutien social issu de la psychologie sociale et le postulat fondamental du PRCA considérant l'activité comme un couplage asymétrique acteur/environnement. Aussi, l'expression de la perception par l'acteur du soutien de l'enseignant à un instant précis renvoie à l'expression d'une partie de l'expérience vécue de soutien par l'élève, que G. Escalié nomme une offre de signification supplémentaire d'accès à l'expérience (2019). Ainsi, le questionnaire mesurant le soutien social de l'enseignant apparaît comme un outil complémentaire à l'observatoire du PRCA pour rendre compte d'une partie de l'expérience vécue de soutien à propos d'une situation précise définie lors de la passation, et en référence aux items du questionnaire. Cette intégration du questionnaire dans l'observatoire du PRCA renvoie alors aux fonctions théoriques et méthodologiques de l'usage des méthodes

mixtes de recherche. L'accès à l'expérience vécue de soutien des élèves par le questionnaire en complément de l'entretien d'autoconfrontation ancre notre méthode dans le courant des méthodes mixtes. Ainsi, cet enrichissement méthodologique permet d'envisager la triangulation et la complémentarité des données collectées aux différents niveaux de notre étude. La triangulation correspond à la convergence, la corroboration, la correspondance des résultats issus des différentes méthodes tandis que la complémentarité se définit par l'élaboration, l'amélioration, l'illustration, la clarification des résultats d'une méthode par rapport aux résultats de l'autre méthode (Greene et al., 1989).

2.2. Conditions d'utilisation du questionnaire comme outil d'accès à l'expérience

Bien que nous ayons pu identifier des points de congruence épistémologique permettant d'envisager le recours au questionnaire pour rendre compte de l'expérience vécue de soutien en classe par les élèves au cours d'une année, il semble que son utilisation doit répondre à des conditions d'usage délimitées. Les discussions avec des enseignants-chercheurs spécialistes, d'une part, de l'analyse de l'expérience (Jacques Theureau, Guillaume Escalié, Alain Mouchet, Gilles Kermarec) et, d'autre part de l'analyse quantitative (Pascal Legrain, Nicolas Mascret), nous ont permis de délimiter les conditions d'usage du questionnaire dans le cadre de notre recherche en cherchant à respecter les hypothèses de substance du PRCA.

La contextualisation du questionnaire à la leçon pour laquelle nous souhaitons accéder à l'expérience vécue de soutien par les élèves (*échanges avec Jacques Theureau, avril 2020*) apparaît comme une condition indispensable pour son utilisation dans l'observatoire du PRCA. En effet, et en référence aux travaux sur la motivation situationnelle, le questionnaire ne peut rendre compte de l'expérience vécue dans un contexte que s'il est adapté et contextualisé à ce dernier (Vallerand & Grouzet, 2001). Si on considère les recherches dans ce champ, l'état motivationnel rend compte de « l'ici et maintenant de la motivation de l'acteur » (Vallerand & Grouzet, 2001, p. 67). Dans notre recherche, l'utilisation du questionnaire CASSS (Malecki & Elliott, 1999) devra être contextualisée par le chercheur à plusieurs niveaux pour rendre compte de l'expérience de soutien vécue en classe par les élèves. Le premier niveau consiste à adapter les items afin de ne cibler que l'activité de soutien de l'enseignant d'EPS avec lequel ils viennent d'avoir cours et non pas l'ensemble des enseignants. Le deuxième niveau est de faire remplir le questionnaire en relation avec la leçon étudiée, c'est-à-dire la leçon que les élèves viennent de vivre à l'instant t, avec leur enseignant d'EPS. Enfin, le troisième niveau consiste,

pour le chercheur, à créer les conditions de remplissage du questionnaire permettant une expression authentique de leur vécu par les élèves, en isolant l'enseignant et en évitant le remplissage collectif entre élèves.

Pour conclure, l'outillage méthodologique du PRCA, pour comprendre le soutien vécu en classes difficiles de lycée professionnel par les élèves et leur enseignant au cours d'une année scolaire, peut s'envisager à condition de (1) s'assurer de la congruence épistémologique a minima permettant d'utiliser un outil exogène au cadre théorique sans dénaturer les hypothèses de substance, (2) veiller à des conditions d'usage de l'outil qui permettent de maintenir le primat de l'intrinsèque et le couplage acteur/environnement dans l'expression de l'expérience vécue de soutien.

PARTIE 5. MÉTHODE

Cette partie présente la méthode employée pour investiguer notre objet de recherche concernant l'analyse compréhensive des moments de soutien à l'engagement des élèves dans le travail demandé. La conception et la mise en œuvre de la méthode de cette recherche en classe « difficile » a fait face à des adaptations permanentes, des tentatives d'innovation, et des échecs. Différents facteurs ont été source d'ajustements, l'accès aux classes « difficiles" (refus des chefs d'établissement, de certains enseignants d'EPS, des élèves), la synchronisation des emplois du temps (étant moi-même enseignante à plein temps en établissement), et la COVID. La mise en œuvre de la méthode présentée ci-dessous est alors le résultat d'une composition des différentes contraintes afin d'éclairer du mieux possible notre objet de recherche.

Cette partie est composée de trois chapitres :

Le **premier chapitre** présente le contexte d'étude et les participants associés à la recherche.

Le **deuxième chapitre** porte sur la méthode mixte de recueil de données adoptée. Il présente les différents outils utilisés et leur articulation dans une logique de complémentarité pour notre étude.

Le **troisième chapitre** présente les différentes étapes de traitement des données quantitatives et qualitatives ainsi que leur articulation dans la construction des résultats.

Chapitre 1. Contextes et participants

Propos liminaires sur la perspective d'une étude sur l'année scolaire qui a présenté plusieurs obstacles quant à l'adhésion des participants. D'une part, le choix des classes suivies s'est heurté au frein posé par certains chefs d'établissement qui ne souhaitaient pas prendre part à la recherche ; puis quand ces derniers donnaient leur accord, ce sont les collègues qui, de prime abord intéressés, se désengageaient de la recherche. La présence quasi permanente du chercheur au cours de leurs leçons, et surtout l'enregistrement audiovisuel de leur activité, ainsi que les difficultés rencontrées pour mettre au travail les élèves, étaient les principaux obstacles à leur participation. S'ajoutait à ces contraintes, la disponibilité pour les entretiens. Plus difficile encore a été de mobiliser des élèves volontaires pour qu'ils prennent part à la recherche. Ces élèves, caractérisés par leur absentéisme et leur rupture avec le travail scolaire, ont eu des difficultés, d'une part, à remplir les questionnaires avec sérieux et, d'autre part, à honorer leurs engagements pour venir en entretien d'autoconfrontation. Près de deux rendez-vous sur trois se sont soldés par un échec, les élèves ne venaient pas. Nous avons dû souvent solliciter d'autres élèves, ou encore faire des rappels rapprochés et répétés par l'envoi de sms et/ou appel, pour que les entretiens puissent se réaliser. L'intégration des Conseillers principaux d'éducation (CPE) a permis à certains instants de capter des élèves qui avaient oublié et qui jouaient au foyer à la place de venir en entretien. Longues ont été les matinées à espérer la venue des élèves. Néanmoins, quelques-uns se sont pris au jeu, et des entretiens supplémentaires ont été réalisés à leur demande et ont permis d'enrichir le recueil. Enfin, lorsque les élèves venaient en entretien, il était parfois très difficile d'accéder à l'expression de leur vécu. Le manque de vocabulaire pour décrire leur activité, le problème pour mettre en mots leur vécu, les difficultés de mémorisation de la leçon malgré les différentes traces de l'activité, rendaient la conduite d'entretien difficile. Ces difficultés nous ont cependant permis de réfléchir à des outils d'aide à la verbalisation tels que l'outillage de l'entretien par le questionnaire, les verbalisations interruptives au cours de la leçon ou encore le récit d'expérience par SMS après la leçon.

1. Le choix des classes de LP choisies

Nos critères de sélection des classes étudiées dépendaient de la spécialité de formation professionnelle (filière peu sélective) vers laquelle la majorité des élèves a été affectée par non-choix, ainsi que des difficultés sociales et scolaires recensées par les équipes éducatives, du

volontariat des enseignants d'EPS et, enfin, de la compatibilité d'emploi du temps avec le chercheur ayant une double casquette « doctorant-enseignant d'EPS à temps plein ». Aussi, au regard de la revue de littérature qui présente les classes de transition (changement d'établissement scolaire) comme charnière du point de vue de la perception du soutien de l'enseignant, nous avons choisi des niveaux de classe entrant au LP : les 3^{ème} « préparation aux métiers » et les secondes.

Ces critères nous ont permis d'avoir accès à 15 classes de seconde professionnelle et de 3^{ème} « préparation aux métiers » en début d'étude de 4 lycées : lycée Pierre-Mendès-France (91), lycée Auguste-Perret (91), lycée Jean-Mermoz (18), lycée Henri-Brisson (18). Ces classes ont participé au recueil des données par questionnaires tout au long d'une année scolaire. De ces 15 classes, 4 ont été suivies au niveau quantitatif au cours de l'année. Il s'agissait de 2 classes de 3^{ème} « préparation aux métiers » concentrant des difficultés scolaires importantes ne permettant pas de suivre une 3^{ème} générale, et 2 classes de seconde professionnelle définies comme « difficiles » par les équipes selon les critères suivants : absentéisme, comportement déviant, grandes difficultés scolaires et précarité sociale. Ces classes de seconde professionnelle appartenaient au secteur industriel : Maintenance des équipements industriels (taux de pression² moyen = 1), Technicien chaudronnerie industrielle (taux de pression = 0,7), Construction des carrosseries (taux de pression moyen = 0,4).

2. Les enseignants d'EPS participants

Afin de sélectionner les enseignants d'EPS participant à la recherche, un appel à participation a été transmis dans les lycées professionnels de Bourges et de Vierzon. Les enseignants ayant des classes de 3^{ème} « préparation aux métiers » et de 2^{nde} professionnelle relevant des spécialités les moins attractives ont été sollicités pour une recherche longitudinale sur l'année scolaire avec immersion du chercheur dans la classe.

Quatre enseignants ont répondu favorablement à cette demande (Tableau 1) : trois hommes et une femme. Trois enseignants sur les quatre avaient une expérience supérieure à dix ans d'enseignement de l'EPS et deux enseignaient depuis au moins dix ans en lycée professionnel.

² Le taux de pression présente le rationnel entre le nombre de demandes et de places disponibles. Plus le taux de pression est faible, moins il y a de demandes en premier vœu chez les élèves au cours de leur orientation en fin de troisième.

	Enseignant n°1 : 3 ^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz	Enseignant n°2 : 2 ^{nde} CC/TCI, lycée Jean- Mermoz	Enseignant n°3 : 3 ^{ème} PM, lycée Henri-Brisson	Enseignante n°4 : 2 ^{nde} MEI, lycée Henri-Brisson
Âge	42 ans	55 ans	41 ans	24 ans
Enseignement de l'EPS (LP)	>10 ans (4ans)	> 20 ans (15 ans)	> 15 ans (10 ans)	2 ans (1 ^{ère} année)

Tableau 1 : Enseignants participant à l'étude

3. Les élèves participants

Le nombre d'élèves participant à notre étude s'est réduit au fur et à mesure de l'année scolaire étudiée. 304 élèves entrant au lycée professionnel étaient visés par l'étude à son départ. 245 élèves ont rempli le questionnaire lors de la première passation, 65 élèves ont rempli le questionnaire aux trois passations et 18 ont participé aux entretiens d'autoconfrontation (Figure 3). La déperdition des élèves s'explique à deux niveaux : d'une part, l'absentéisme des élèves est un obstacle à une étude longitudinale, d'autre part, il n'était pas envisageable d'un point de vue méthodologique de réaliser 65 entretiens d'autoconfrontation avec les élèves.

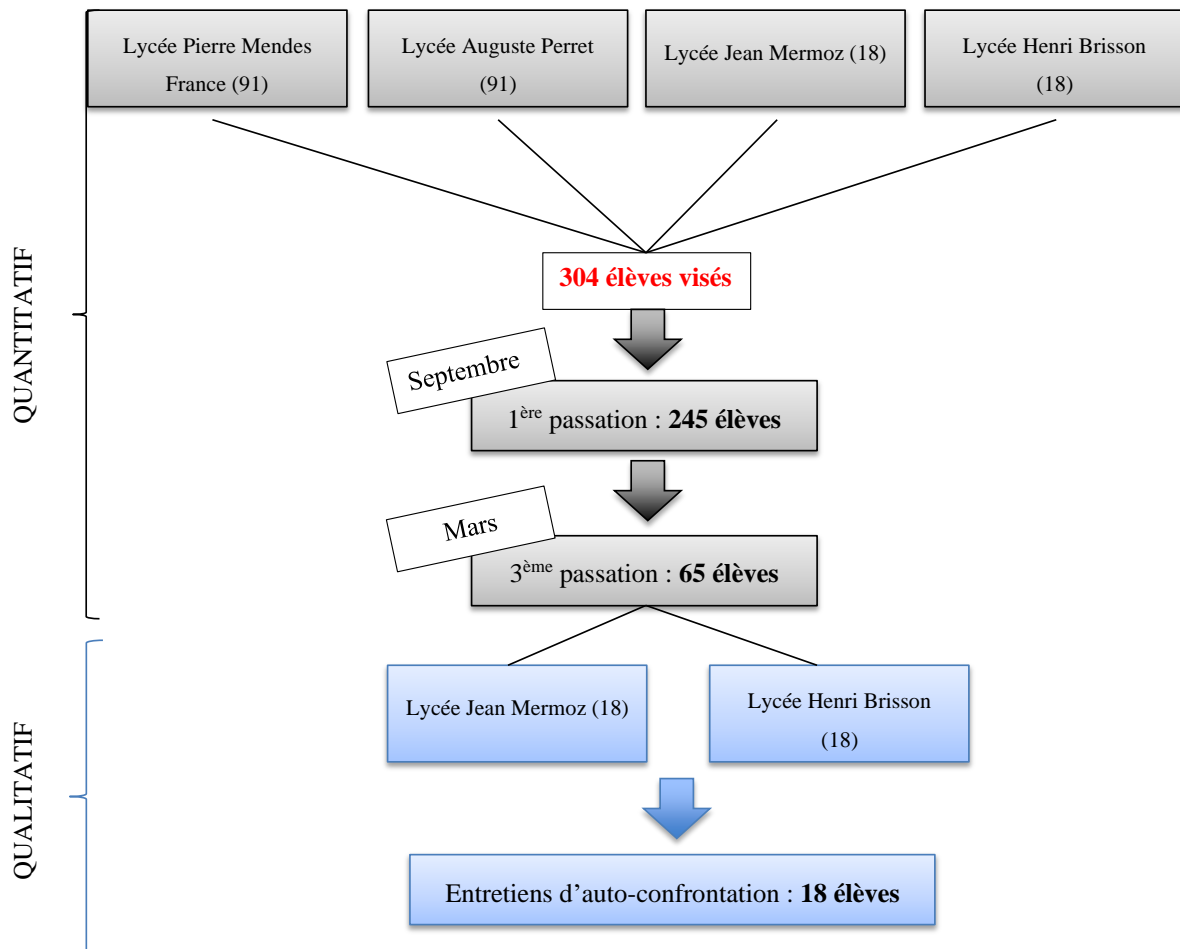


Figure 3 : Nombre d'élèves participant à l'étude

Les **deux sous-sections suivantes** caractérisent dans un premier temps l'ensemble des élèves participant au recueil de données par questionnaire, puis dans un second temps, les quatre classes suivies longitudinalement au niveau quantitatif et qualitatif.

3.1. Élèves participant à l'étude sur la perception du soutien social de l'enseignant au cours d'une année scolaire

Afin d'enquêter sur la perception du soutien social de l'enseignant d'EPS dans les classes de spécialités non attractives de LP, nous avons sollicité plusieurs établissements. Quatre établissements et leurs enseignants d'EPS ont accepté que l'on fasse passer le questionnaire CASSS (C. Malecki & Elliott, 1999) à leurs élèves : lycée Pierre-Mendès-France (91), lycée

Auguste-Perret (91), lycée Jean-Mermoz (18), lycée Henri-Brisson (18). Au total, 15 classes de spécialités non convoitées du secteur industriel, soit 304 élèves, étaient pressentis pour participer à l'étude. 47% des élèves avaient au moins un an de retard lors de leur entrée au LP. 245 élèves ont alors répondu au questionnaire à la première passation. Seulement 65 élèves ont répondu aux trois passations. L'absentéisme des élèves dans ces établissements est le facteur principal de la réduction du nombre d'élèves répondant au questionnaire à chaque passation. Cet absentéisme chronique était largement décrit par les équipes pédagogiques des classes suivies et entre en correspondance avec les données du ministère présentant les élèves de LP comme les plus absents.

Au sein de ces 15 classes, nous avons mis la focale sur 4 classes dont les enseignants étaient volontaires pour participer au recueil qualitatif de données et dont les classes étaient représentatives des 15 étudiées au niveau quantitatif.

3.2. Le suivi longitudinal de quatre classes

Parallèlement au sein des 15 classes participant au recueil quantitatif, était mené un suivi de 4 classes avec la présence quasi permanente du chercheur dans le cours d'EPS, tout au long de l'année (Tableau 2).

	Lycée Jean-Mermoz, Bourges (18)		Lycée Henri-Brisson, Vierzon (18)	
	Année 2019-2020		Année 2018-2019	
	3 ^{ème} « Préparation aux métiers » (3PM)	2 ^{nde} Construction des carrosseries (CC) / Technicien chaudronnerie industrielle (TCI)	3 ^{ème} « Préparation aux métiers » (3PM)	2 ^{nde} Maintenance des équipements industriels (MEI)
Nombre d'élèves	24 élèves (13 garçons/11 filles)	28 élèves (dont 1 fille)	18 élèves (dont 4 filles)	29 garçons
Retard à l'entrée au LP (%)	58,3%	32%	33%	31,8%

Tableau 2 : Classes participant au recueil de données qualitatives (entretien d'autoconfrontation)

Ainsi, afin de s'assurer que l'ensemble des élèves pouvait participer à l'étude, une autorisation parentale de captation d'images dans les classes et de participation à la recherche a été

distribuée aux élèves lors de la première leçon de l'année (Annexe n°1). Aucune famille ne s'est opposée à la participation de leur enfant à l'étude.

L'ensemble de la classe était filmé à chaque session de recueil de données. Les élèves présents remplissaient le questionnaire et étaient susceptibles d'être sollicités pour participer à un entretien d'autoconfrontation.

Le choix des élèves participant aux entretiens d'autoconfrontation s'est fait après analyse de leurs réponses aux questionnaires. Seuls les élèves ayant une perception élevée ou présentant une augmentation de leur perception du soutien social de leur enseignant entre deux passations étaient sollicités pour participer aux entretiens d'autoconfrontation.

Au total, 18 élèves différents choisis parmi les 4 classes suivies ont participé au recueil de données qualitatives par entretien d'autoconfrontation (Tableau 3). Il s'agissait de 15 garçons et de 3 filles âgés de 14 à 17 ans.

Classes	3PM, lycée Jean- Mermoz	3PM, lycée Henri- Brisson	2 nd e CC/TCI, lycée Jean- Mermoz	2 nd e MEI, lycée Henri- Brisson
Élèves participant	Naïm Benoît Line Timo Marius Faustine William	Killian Simon Salomé Arthur Ousmane Abdoulaye	Louay Corentin Paul	Nicolas Chakib Enzo Hugo

Tableau 3 : Élèves ayant participé au recueil de données qualitatives (entretien d'autoconfrontation)

Chapitre 2. Démarche de recueil des données : une méthode mixte

Notre recueil de données s'est opérationnalisé à trois périodes de l'année. Ces trois périodes ont été définies selon l'organisation de l'année scolaire des élèves de LP, notamment en prenant en compte des périodes de stages en milieu professionnel pour s'assurer de la présence des élèves au lycée. La planification initiale prévoyait un recueil en septembre (début d'année), puis novembre-janvier (milieu d'année), et en fin d'année (avril-mai). Nous avons finalement dû nous adapter, d'une part à l'organisation interne aux établissements : enseignants convoqués en formation, évènements au sein de l'établissement (année 2018-2019), les problèmes de mise en stage, la suspension des cours en présentiel due à la crise pandémique de la COVID-19 (année 2019-2020). En définitive, nous avons fait nos recueils en septembre, de novembre à janvier (selon les classes et les présences des enseignants) et en mars.

Le recueil de données de notre étude, à chaque période de l'année, s'est effectué en trois étapes : (1) enregistrement audiovisuel de la leçon, (2) passation du questionnaire Child and Adolescent Social Support Scolae (CASSS, Malecki & Elliott, 1999), (3) entretiens d'autoconfrontation élèves et enseignant (Figure 4).

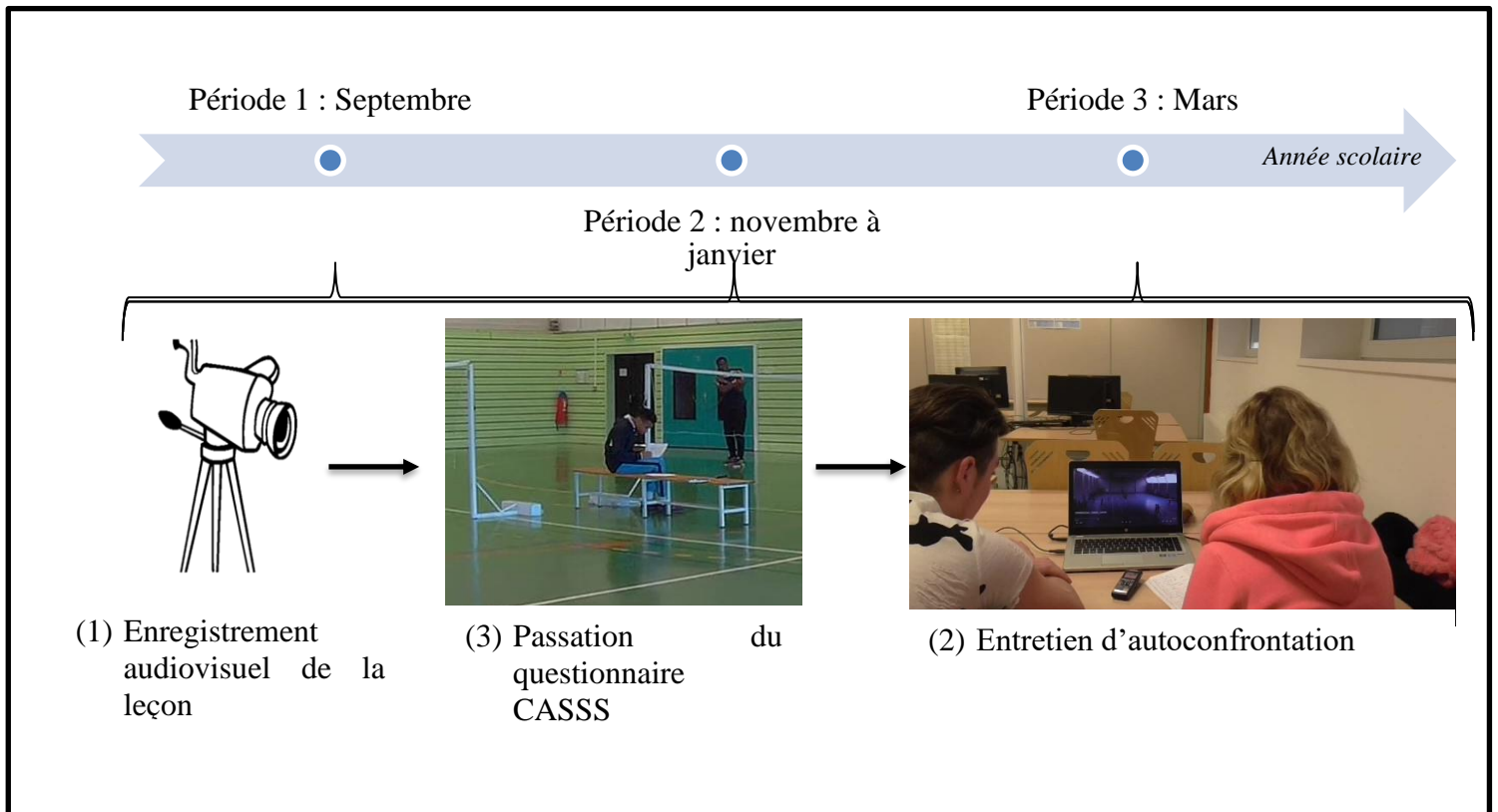


Figure 4 : Démarche de recueil des données

Dans ce chapitre, nous présentons chaque étape du recueil de données réalisé.

Une **première section** vise à détailler les enregistrements audiovisuels des leçons.

Une **deuxième section** a pour objectif de présenter la passation du questionnaire CASSS.

Enfin, la **troisième section** vient expliciter le déroulement des entretiens d'autoconfrontation avec l'enseignant et les élèves.

1. Enregistrements audiovisuels de l'activité en classe de l'enseignant et des élèves

L'enregistrement audiovisuel des leçons d'EPS a été réalisé avec une caméra HF grand angle sur pied ou embarquée lors des activités en extérieur nécessitant de nombreux déplacements des élèves et de l'enseignant. La caméra sur pied était orientée de façon à rendre compte du plus grand angle possible sur le gymnase. L'enseignant était toujours visé dans le cadrage caméra afin de capter l'ensemble de ses interactions verbales ou non avec les élèves au cours de la leçon.

Afin d'habituer les élèves et l'enseignant à la présence de la caméra pour filmer leur activité la plus authentique possible, nous avons essayé d'être présent à chacune des leçons d'EPS dès le début d'année. Aussi, cette présence permanente lors des leçons nous a permis de faire pleinement partie de l'organisation des leçons d'EPS. Les élèves se sont donc familiarisés au chercheur et entretenaient spontanément des discussions diverses sur les temps de trajet ou d'attente avant/après vestiaires. Cette étape nous a semblé indispensable au vu des caractéristiques du public étudié afin qu'ils ne se sentent pas évalués ponctuellement par une personne extérieure à leurs leçons d'EPS.

Au total, nous avons filmé 36 leçons, soit un peu plus de 70 heures d'enregistrement audiovisuel des leçons d'EPS dans les classes de LP. Nous avons traité en priorité les leçons qui ont été suivies de l'étape 2 : la passation du questionnaire. Néanmoins, le recours aux traces audiovisuelles réalisées entre deux passations nous ont permis d'affiner la compréhension de l'expérience de soutien vécu par l'enseignant et les élèves.

Le déroulement de l'enregistrement audiovisuel était le suivant :

- Équipement de l'enseignant du micro (relié à un dictaphone-enregistreur) : les élèves ne percevaient pas la présence du micro afin de ne pas entraver l'authenticité des leurs interactions avec l'enseignant ;
- Début de l'enregistrement audiovisuel dès les premières interactions à la sortie des vestiaires : tous les moments susceptibles de générer des interactions entre l'enseignant et les élèves étaient visés par l'enregistrement (Figure 5).



Figure 5 : Captation des temps d'interaction enseignant-élèves à la sortie des vestiaires

- Zoom sur les consignes collectives de l'enseignant : les consignes collectives donnaient lieu à un regroupement de la classe autour ou face à l'enseignant au cours desquelles s'effectuaient de nombreuses interactions avec l'enseignant, qu'elles soient individuelles ou collectives (Figure 6, Figure 7).



Figure 6 : Captation des temps de consignes collectives dans les vestiaires extérieurs



Figure 7 : Captation des consignes collectives au cours de la leçon

- Suivi de l'enseignant à distance (caméra sur pied) tout au long de la leçon : l'objectif étaient toujours de pouvoir capter l'ensemble des interactions de l'enseignant avec ses élèves, qu'elles soient verbales ou non verbales (Figure 8, Figure 9).



Figure 8 : Captation des moments d'interactions individuelles au cours de la leçon



Figure 9 : Captation de l'enseignant pratiquant avec les élèves avec vue sur l'ensemble du gymnase

La mise en place de la caméra suivait l'activité de l'enseignant et des élèves afin de capturer le maximum de moments d'interactions entre eux et d'avoir, dans la mesure du possible, une vue d'ensemble des élèves.

2. Passations du questionnaire Child & Adolescent Social Support-Scale (CASSS, Malecki & Elliott, 1999)

La deuxième étape de notre recueil de données a consisté à faire remplir, par les élèves, le questionnaire CASSS en version française (Malecki & Elliott, 1999 ; Meylan et al., 2015) à la fin de la leçon de milieu de cycle, quand cela était possible.

Le questionnaire CASSS (Malecki & Elliott, 1999) permet de mesurer la fréquence et l'importance du soutien social de l'enseignant perçu. Il a été construit en relation avec le modèle de conceptualisation du soutien social de Tardy (1985). Initialement, le questionnaire permet d'accéder à la perception du soutien social des pairs, des parents, des amis et de l'enseignant. Nous avons fait le choix, pour répondre à notre objet de recherche, de nous focaliser sur l'évaluation de la perception par les élèves du soutien social de leur enseignant.

Le questionnaire se compose de 3x4 items permettant d'évaluer respectivement les quatre formes de soutien définies par Tardy dans son modèle (Figure 10) : le soutien émotionnel (items n°1/5/9), le soutien informationnel (items n°2/6/10), le soutien évaluatif (items n°3/7/11) et le soutien instrumental (items n°4/8/12). Les élèves devaient cocher deux cases pour chaque item, d'une part pour évaluer la fréquence du soutien social qu'il percevait de leur enseignant et, d'autre part, pour rendre compte de l'importance qu'ils attribuaient à ce même item. L'évaluation de la fréquence du soutien perçu se faisait sur une échelle de Likert allant de 1 (jamais) à 6 (toujours), tandis que l'évaluation de l'importance se faisait sur une échelle de Likert allant de 1 (pas important) à 3 (très important).

Mon professeur d'EPS...	
1	... fait attention à moi
2	... m'explique ce que je n'ai pas compris
3	... me dit que j'ai bien travaillé quand j'ai fait quelque chose de bien
4	... s'assure que j'ai tout ce dont j'ai besoin pendant le cours
5	... est juste avec moi
6	... me montre ce qu'il faut faire
7	... me prévient gentiment quand je fais des erreurs
8	... prend du temps pour m'aider à bien apprendre
9	... accepte qu'on lui pose des questions
10	... me donne des conseils pour surmonter les problèmes que je rencontre en EPS
11	... me dit quand j'ai bien réussi dans une tâche
12	... prend du temps avec moi quand j'ai besoin d'aide

Figure 10 : Items du questionnaire CASSS (Malecki & Elliott, 1999)

Afin de rendre compte de l'expérience de soutien de l'enseignant qu'avaient vécu les élèves au cours de la leçon qui venait de se passer avec leur enseignant, nous avons contextualisé le questionnaire lors de la passation. Au moment du remplissage, le chercheur rappelait aux élèves qu'ils devaient remplir le questionnaire en fonction de la leçon qu'ils venaient de vivre avec leur enseignant d'EPS. Nous avons ajouté à ce questionnaire « Mon professeur d'EPS... » au début de chaque item afin de rappeler aux élèves qu'il s'agissait bien de rendre compte des actions réalisées par leur enseignant d'EPS et non par un enseignant lambda. Aussi, afin que les réponses soient les plus authentiques possible, le chercheur a veillé à faire passer le questionnaire lorsque les élèves étaient isolés ou/et loin de leur enseignant et/ou lorsque ce dernier était affairé au rangement du matériel ou à l'ouverture des vestiaires. Pour les élèves rencontrant des difficultés avec la maîtrise de la langue, le questionnaire a été lu collectivement en début de passation pour s'assurer de la compréhension de chacun des items. De plus, le chercheur se tenait à la disposition des élèves pour répondre à leurs questions au cours du remplissage. Il était régulier que les élèves demandent d'expliquer de ce que signifiait :

« Mon professeur d'EPS est juste avec moi » ou encore « Mon professeur d'EPS s'assure que j'ai tout ce dont j'ai besoin pendant le cours ».

En début de recherche, nous avons fait une passation du test sur une classe, en proposant une tentative de remplissage en ligne du questionnaire. Le chercheur envoyait par SMS à l'ensemble de la classe un lien permettant aux élèves de remplir le questionnaire en ligne. Ce mode de passation présentait l'avantage de permettre aux élèves de remplir sereinement le questionnaire sans pression de temps ou des camarades. Néanmoins, nous nous sommes rendu compte que très peu d'élèves l'avaient rempli une fois le cours terminé. Nous avons donc choisi, en accord avec les enseignants d'EPS qui s'engageaient à nous libérer les élèves dix minutes avant la fin du cours, de faire passer les questionnaires à la fin du cours avec la présence permanente du chercheur.

Les élèves de chaque classe étudiée devaient remplir trois fois le questionnaire au cours de l'année. Le manque d'assiduité des élèves a fait que nous avons eu une forte déperdition du nombre d'élèves participant à l'étude de l'évolution du soutien social à l'échelle de l'année. Seulement 7 à 15 élèves par classe ont rempli le questionnaire à chacune des passations. L'échantillon final est donc de 65 élèves ayant participé à l'étude quantitative sur l'ensemble de l'année scolaire.

3. Conduite des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010)

À la suite des enregistrements audiovisuels et de la passation des questionnaires CASSS (Malecki & Elliott, 1999), nous avons mené des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010). Ces entretiens avaient pour objectif d'accéder à la conscience préreflexive des élèves et de leur enseignant, en d'autres termes, il s'agissait de leur permettre de verbaliser, mimer, leur vécu qui accompagne leur activité à l'instant t. Ces entretiens ont été conduits en confrontant les élèves et l'enseignant à la trace audiovisuelle de leur activité à partir des enregistrements réalisés lors des leçons. L'enjeu était qu'ils décrivent ce qu'ils avaient vécu au cours de la leçon lors de leurs interactions afin que nous puissions reconstruire cette expérience et en délimiter des moments de soutien. Les entretiens d'autoconfrontation effectués avec les enseignants et les élèves avaient pour objectifs de (1) permettre d'identifier un moment de soutien vécu, c'est-à-dire une aide apportée par l'enseignant et vécue par l'élève qui transforme l'engagement de

l'élève vers le travail demandé par l'enseignant ; (2) de comprendre la dynamique de construction de ces moments de soutien vécus.

Les deux sections suivantes visent à détailler la conduite des entretiens d'autoconfrontation avec l'enseignant d'une part, et les élèves d'autre part.

3.1. Entretiens d'autoconfrontation menés avec les enseignants

Les entretiens d'autoconfrontation ont été conduits avec les enseignants, le jour même de la leçon ou dans la semaine qui suivait selon leur disponibilité. Ces entretiens avaient pour objectif d'accéder à l'expérience vécue des enseignants lors de leurs interactions verbales ou non avec leurs élèves. Au sein de ces interactions, nous cherchions à identifier des interactions où leur préoccupation dominante était tournée vers l'apport d'un soutien aux élèves dans le travail. Autrement dit, notre enquête portait davantage sur l'engagement (E) de l'enseignant dans ces moments d'interaction avec les élèves : « Qu'est-ce que tu fais quand tu fais ? », « Qu'est-ce que tu cherches à faire à cet instant ? ». Nous avons cherché à documenter les représentations (R) associés à l'engagement de l'enseignant dans la situation (ce qui était significatif pour lui dans la situation) : « À quoi tu vois que... ? ». Nous avons aussi cherché à identifier les connaissances (Interprétant, I) que l'enseignant mobilisait et/ou construisait dans la situation : « Qu'est-ce qui te fait dire que ? » ; « Comment tu sais que.. ? ».

Le déroulement des entretiens se passait de la façon suivante. Au début de la leçon, le chercheur demandait à l'enseignant s'il avait vécu un moment particulièrement marquant avec ses élèves au cours de la leçon. Si cela était le cas, l'entretien commençait par le commentaire de ce moment sur l'enregistrement. Ensuite, le chercheur avait préalablement balisé la vidéo des moments d'interaction enseignant-élèves et s'arrêtait pour y confronter l'enseignant. Néanmoins, à tout moment de l'enregistrement, l'enseignant pouvait choisir d'arrêter spontanément la diffusion pour commenter son activité.

Au total, environ 20h d'entretien ont été menées avec les enseignants (Tableau 4). Un contrat était passé avec les enseignants : chaque leçon filmée pouvait, en plus de celle de la passation du questionnaire chez les élèves, être un support d'entretien à leur demande. En effet, les enseignants qui ont accepté de participer à la recherche y voyaient une opportunité d'analyse réflexive sur leur pratique et l'activité des élèves. Ainsi, plusieurs entretiens

d'autoconfrontation ont pu être menés dans une même activité. Ces entretiens supplémentaires n'ont pas encore été exploités mais ont permis au chercheur d'affiner sa connaissance des enseignants étudiés permettant une compréhension plus fine de leur expérience.

Enseignants participant à l'étude	Séquence d'apprentissage	Code Entretien	Durée
Enseignant n°1 : lycée Jean-Mermoz, Bourges (18)	Athlétisme	ACPROF_2GAMERMOZ_S1Athlé	01:42:16
		ACPROF_2GAMERMOZ_S5Athlé	00:58:18
	Acrosport	ACPROF_3PPMERMOZ_S2Acro	00:35:07
		ACPROF_3PPMERMOZ_S3ACRO_0919	00:49:48
		ACPROF_3PPMERMOZ-S5Acro	00:37:05
	Badminton	ACPROF_3PPMERMOZ_BAD_0120	01:00:59
		ACPRO_3PPMERMOZ_S2BAD	00:58:28
	Enseignant n°2 : lycée Jean-Mermoz, Bourges (18)	Handball	ACPROF_2CCMERMOZ_HB
Acrosport		ACPROF_2CCMERMOZ_S1ACRO_131119	
Enseignant n°3 : lycée Henri-Brisson, Vierzon (18)	Escalade	ACPROF_3PPBRISSON_S2ESC	00 :44 :12
		ACPROF_3PPBRISSON_S5ESC	00 :51 :07
	Badminton	ACPROF_3PPBRISSON_S2BAD	01 :06 :00
		ACPROF_3PPBRISSON_S5BAD	01 :01 :04
Enseignante n°4 : lycée Henri-Brisson, Vierzon (18)	Athlétisme	ACPROF_3MEIBRISSON_S3Athlé	
		ACPROF2MEI_S5athlé_2809	00 :58 :06
	Musculature	ACPROF_2MEIBRISSON_S2MUSCU	01 :02 :55
		ACPROF2MEI_S5muscu_0102019	01:10:40
	Rugby	ACPROF_2MEI_S2RUGBY	01:00:08
		ACPROF_2MEI_S5RUGBY	01:08:02

Tableau 4 : Tableau récapitulatif des entretiens d'autoconfrontation conduits avec les enseignants

3.2. Entretiens d'autoconfrontation « enrichis » pour aider les élèves à la verbalisation de leur vécu

Des entretiens d'autoconfrontation ont été menés avec les élèves à la suite de la leçon et de la passation du questionnaire dans chaque classe étudiée selon deux critères de sélection : (1) perception élevée du soutien social de leur enseignant, (2) variation positive du soutien social perçu de l'enseignant entre deux périodes. Ainsi, deux élèves étaient autoconfrontés par classe et à chaque période.

Afin de s'assurer de la présence d'au moins deux élèves lors des séances d'entretien, le chercheur convoquait quatre élèves répondant à un des deux critères ci-dessus. En effet, des caractéristiques des élèves étudiés sont l'absentéisme et le manque d'affiliation à leur établissement. Il était donc difficile de compter sur la présence à tout prix des élèves qui s'étaient engagés la veille à venir. La proposition d'un camarade à faire autre chose ou la suppression d'un cours annulait l'entretien. Ces attitudes étaient d'autant plus vraies que les élèves présentaient des problèmes de comportement au sein de l'établissement. Certains se sont fait exclure au cours de l'année (ce qui coupait court au suivi longitudinal de l'élève). Le chercheur tentait de s'adapter aux horaires les moins contraignants pour les élèves : heures d'étude entre deux cours, absence ponctuelle et imprévue d'un enseignant, etc., en travaillant en étroite collaboration avec les CPE et les équipes pédagogiques. Régulièrement, le chercheur assurait une permanence de quatre heures dans l'établissement afin que les élèves qui n'avaient pu/voulu venir aux rendez-vous fixés, et puissent venir à nouveau, selon leur disponibilité. L'ensemble de ces contraintes a conduit à des ajustements permanents quant aux élèves entretenus et à la durée des entretiens.

Ainsi la méthode de recueil de données sur l'expérience vécue des élèves au cours de l'entretien consistait pour le chercheur :

1. À cibler trois à cinq moments d'interaction entre l'élève et l'enseignant au cours de la leçon tout en laissant la liberté à l'élève de revenir sur un moment particulièrement marquant pour lui ;
2. À présenter les items du questionnaire sous forme de grandes vignettes. Ces vignettes étaient présentées sur une feuille A4 sous forme de bulle (Figure 11). Le chercheur avait associé les items décrivant chaque type de soutien à une couleur. La feuille était à disposition de l'élève, devant lui, lors de l'entretien.

L'objectif de ces vignettes était de :

- Permettre à l'élève d'y avoir recours en cas de blocage quant à la description de ce qui faisait signe pour lui dans la leçon (apport visuel).
- Permettre au chercheur de rebondir sur la verbalisation d'un moment par l'élève qui fait écho à un item du questionnaire pour approfondir sa compréhension du vécu de l'élève. Cette mise en relation a permis de générer de la discussion et de la controverse afin de mieux comprendre l'expérience vécue de l'élève traduite dans ses réponses au questionnaire.
- Rassurer l'élève sur ses réponses et sa contribution indispensable et irremplaçable à cette étude.

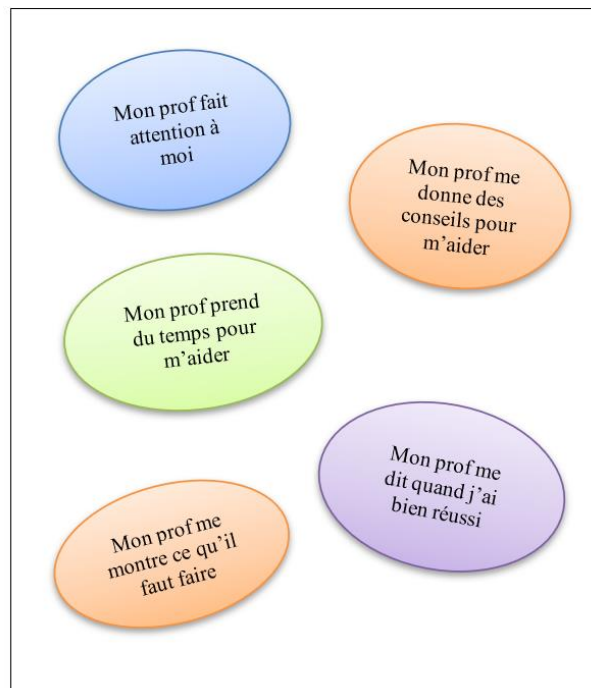


Figure 11 : Présentation des items par vignette à l'élève pendant l'entretien d'auto-confrontation

Ainsi, les entretiens commençaient toujours par une brève discussion avec l'élève sur un élément extérieur à la leçon : sa pratique sportive, le match télévisé de la veille, un événement qui avait eu lieu, ou simplement sur son état de forme. Ensuite, les élèves étaient invités à commenter les moments d'interaction avec leur enseignant (E) : « tu peux me dire ce que tu fais là, à ce moment-là ? Qu'est-ce qui se passe ? ». Puis le chercheur affinait le questionnement afin d'avoir accès à ce qui faisait signe pour l'élève (R) : « À quoi tu le vois ? », « qu'est-ce qui

fait que tu fais ça à ce moment-là ? ». Aussi, afin de reconstruire le cours d'expérience de l'élève et d'identifier un moment de soutien vécu, l'élève était questionné sur ses connaissances construites et mobilisées dans l'action « comment tu le sais que l'enseignant fait ça ? », « qu'est-ce qui te fait dire qu'il fait ça ou que tu dois faire ça ? » (I). Le chercheur enquêtait aussi sur l'engagement à t+1 de l'élève (E2) en demandant « qu'est-ce que ça te fait à toi qu'il se passe ça, à ce moment-là » et en prenant des notes d'observation sur le comportement de l'élève lors de la situation.

Lors des phases de blocage des élèves, telles que l'apparition d'un mutisme, de signes de stress (jambes tremblantes, mouvements répétés des mains, regard fuyant), le chercheur avait recours à des paroles rassurantes : « il n'y a pas de bonne réponse, c'est très bien ce que tu fais », « il n'y a que toi qui puisses me dire ce qu'il est en train de se passer, etc. ». L'objectif était de pallier les difficultés de verbalisation des élèves qui étaient dues, d'une part, à un exercice inhabituel de parler de leur activité et, d'autre part, à un manque de vocabulaire (Guérin et al., 2004). Pour cela, le chercheur pouvait proposer les items du questionnaire sous forme de vignettes (Figure 11) afin d'amorcer la description de son action par l'élève. Le recours à ces vignettes permettait aussi au chercheur d'enrichir la discussion quand elle stagnait : « donc, à ce moment-là, tu me dis que l'enseignant te montre ce qu'il faut faire ? C'est bien ça ? Comment est-ce qu'il fait ? Qu'est-ce que ça te fait à toi qu'il fasse ça à ce moment ? ». Ce questionnement appuyé sur les items du questionnaire avait une double fonction : (1) alimenter la verbalisation de l'élève ; (2) générer la controverse pour mieux comprendre l'expérience vécue de soutien renseignée par l'élève lors de ses réponses au questionnaire.

Au total, 35 entretiens d'autoconfrontation ont été menés avec les élèves. Ces entretiens ont duré de 21 à 49 minutes selon les élèves et les conditions dans lesquelles été mené l'entretien (temps disponible pour l'élève).

3.3. Des innovations méthodologiques d'accès à l'expérience des élèves

Face aux difficultés d'accès au soutien vécu par les élèves au cours des leçons, plusieurs tentatives de recueil de données ont été testées mais pas conservées : (1) le recueil de traces de l'activité par SMS post-leçon, (2) des verbalisations interruptives comme accès direct à leur expérience vécue au cours de la leçon.

3.3.1. Le recueil de traces de l'activité des élèves par SMS

Nous avons testé le recueil de données par l'envoi de SMS à tous les élèves d'une classe après chaque leçon d'EPS. L'idée de cette tentative de recueil de données était de pouvoir identifier, à l'aide des élèves, des moments particulièrement marquants pour eux d'un soutien de leur enseignant au cours de la leçon.

Après chaque leçon d'EPS, le chercheur envoyait alors un message aux élèves en leur posant les questions suivantes : comment s'est passée la leçon d'aujourd'hui ? Y a-t-il eu un moment particulièrement marquant pour toi avec M. « prof d'EPS » ?

Certains élèves ont joué le jeu. Les captures d'écran suivantes permettent d'exemplariser le type de réponses des élèves aux messages (Figure 12).

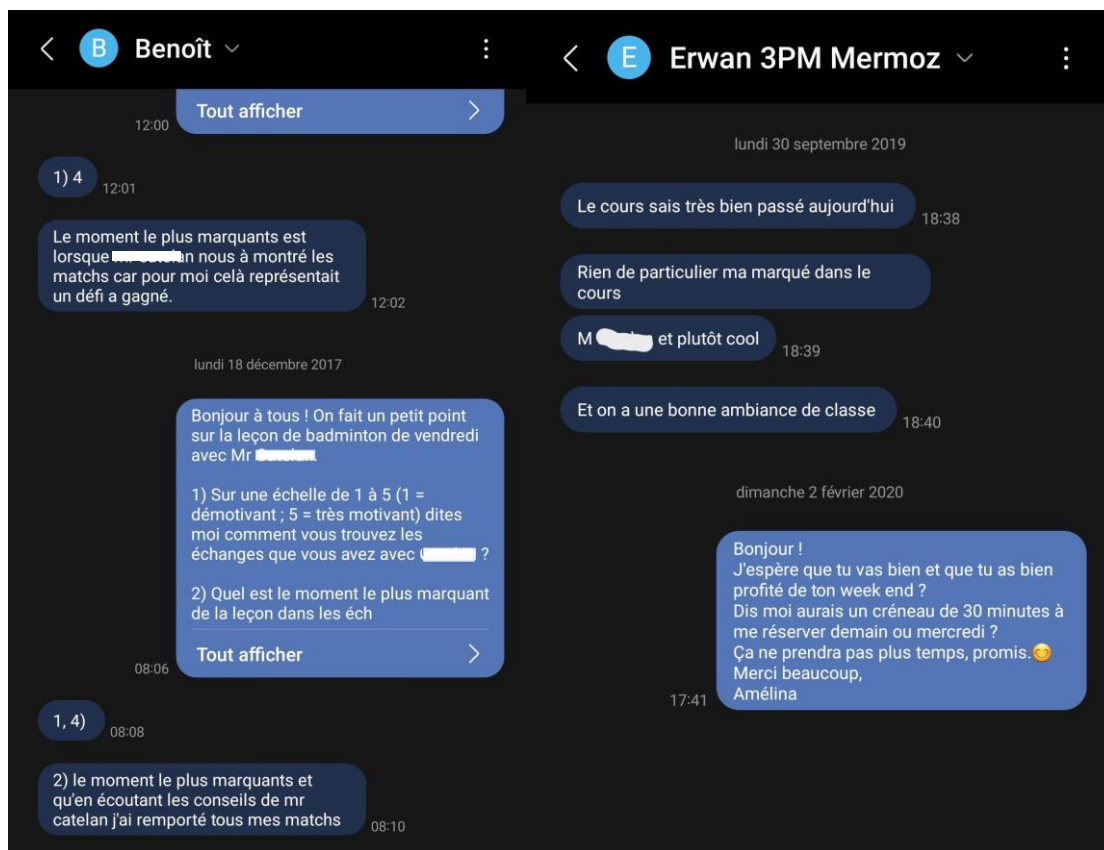


Figure 12 : Exemples d'échanges par sms avec les élèves

Ces données ont permis au chercheur de faciliter la sélection de moments potentiellement porteurs d'un soutien de l'enseignant dans le travail pour l'élève.

Néanmoins, très vite, les réponses aux messages se sont essouffées. La répétition des SMS et la question du soutien de l'enseignant sont deux pistes à explorer pour expliquer le manque de

réponses aux envois du chercheur au fil de l'année. D'une part, les élèves étudiés ne s'engageaient pas dans une activité régulière car n'en percevaient pas les bénéfices. Cela a contribué au désengagement progressif à la fois de ceux qui n'étaient pas invités (quel était l'intérêt d'y répondre ?) et de ceux qui étaient concernés par les entretiens et qui ne souhaitaient pas recommencer. Aussi, le fond de la question sur le rôle de l'enseignant dans leur activité nous amène à penser qu'il était difficile pour les élèves de mettre par écrit des moments qu'ils avaient vécus comme marquants. Cela leur demandait une activité réflexive sur leur leçon d'EPS, et engendrait une position de jugement vis-à-vis de l'activité de leur enseignant que les élèves peinent à partager avec un autre adulte, qu'est le chercheur.

Toutefois, cette piste reste à envisager de manière ponctuelle pour (1) entretenir le lien avec les élèves, (2) accéder à un premier niveau d'expérience qu'il convient d'affiner en entretien.

3.3.2. Les verbalisations interruptives au cours de la leçon

À la suite de plusieurs rendez-vous d'entretiens d'autoconfrontation manqués par les élèves, nous avons cherché un moyen d'avoir accès à leur expérience afin d'identifier et de comprendre la dynamique d'un moment de soutien au cours de la leçon. Pour ce faire, nous avons utilisé un des outils de l'observatoire du PRCA : les verbalisations interruptives.

Selon Theureau (2010), les verbalisations interruptives constituent un moyen de « *documenter la conscience préréflexive immédiatement d'un évènement en train de s'accomplir ou juste après son accomplissement* ». Notre ambition était donc de recueillir ces données expérientielles juste après un moment d'interaction de l'élève avec l'enseignant ayant modifié l'engagement dans la situation de l'élève. Nous avons donc fait quelques essais (Tableau 5). Les données recueillies nous ont aidés à délimiter ce que pouvait être un moment vécu comme soutenant ou non pour les élèves.

Killian, 3PM, Leçon 3 Badminton, lycée Jean-Mermoz	
Actions et communications au cours de la leçon	Verbalisation interruptive au cours de la leçon
Au début du cours, lors de l'installation du matériel, M. C. a ciblé Killian sur le fait qu'il imaginait très bien des élèves se servir des poteaux de badminton comme moyen de transport. Killian est en position d'arbitrage.	<p>Chercheur : M. C. il te chambrait un peu au début du cours, non ?</p> <p>Killian : Nan même pas, ce n'était pas moi.</p> <p>Chercheur : Ah d'accord. Je croyais au début du cours pendant les consignes.</p> <p>Killian : Ah oui !!! il me connaît.</p> <p>Chercheur : Il te connaît ?</p> <p>Killian : Ba, je fais l'imbécile des fois.</p> <p>Chercheur : ça fait quoi qu'il te dise ça ?</p> <p>Killian : ça me fait rire.</p> <p>Chercheur : ça te fait rire ?</p> <p>Killian : Ouai !</p> <p>Chercheur : Il le fait souvent ?</p> <p>Killian : Non.</p> <p>Chercheur : Je te dérange un peu là, non ?</p> <p>Killian : Non non.</p> <p>Chercheur : Pourquoi il te chambrait au fait ?</p> <p>Killian : Ben il parlait de ça (il montre les poteaux), il a dit qu'il y en a qui seraient capables de monter dessus.</p> <p>Chercheur : Et toi, tu en es capable ?</p> <p>Killian : Ouai.</p> <p>Chercheur : C'est pour ça qu'il t'a dit ça ?</p> <p>Killian : Oui.</p> <p>Chercheur : ça fait quoi qu'il te dise ça ?</p> <p>Killian : Ba ça m'a fait rire. C'est à moi de jouer !</p>

Tableau 5 : Exemple d'une verbalisation interruptive, Killian, 3PM

Néanmoins, nous avons abandonné ce recueil de données car il venait perturber l'activité des élèves au cours de la leçon, et les élèves étaient partagés entre répondre aux questions du chercheur et aux demandes de l'enseignant. Cette double préoccupation n'était pas viable pour recueillir des données authentiques de leur expérience. Peut-être aurions-nous dû créer un endroit isolé où les élèves auraient pu venir parler d'un événement au cours de la leçon de façon spontanée et sur des temps faibles (attente) de la leçon. Nous maintenons cette réflexion pour des recherches à venir.

Chapitre 3. Démarche de traitement et d'articulation des données d'expérience issues du questionnaire et de l'entretien d'autoconfrontation

Les différents matériaux que nous avons collectés intégraient : des données issues du questionnaire, des données issues d'entretiens d'autoconfrontation avec l'enseignant, et des données issues d'entretiens d'autoconfrontation enrichis avec les élèves. Le recueil de ces données avait pour objectif de nous permettre de comprendre l'expérience vécue de soutien par l'enseignant et les élèves en classe au cours de l'année. Ces différentes sources de données permettent alors de rendre compte d'une part de l'expérience par les élèves : les questionnaires nous renseignent sur la variation des expériences de soutien au cours de l'année, tandis que les entretiens permettent de comprendre la dynamique de construction de ces expériences de soutien dans la classe. Ces différentes sources d'accès à l'expérience ont donné lieu à différents traitements permettant in fine d'éclairer notre objet de recherche dans sa totalité.

Ainsi, notre traitement des matériaux a été mené selon deux démarches distinctes afin d'identifier et de comprendre la dynamique du soutien vécu en classe d'EPS. D'une part, les données issues des questionnaires CASSS (Malecki & Elliott, 1999) ont été analysées à travers des outils statistiques ; d'autre part, les données issues des différents entretiens d'autoconfrontation ont été traitées afin de documenter l'expérience des élèves et des enseignants lors de moments vécus comme soutenant. Rappelons que ces moments de soutien se définissent comme les actions de l'enseignant signifiant pour l'élève une aide à transformer/prolonger un engagement, autrement dit, des préoccupations tournées vers le travail demandé par l'enseignant.

Ce chapitre a donc pour objectif de rendre compte de chaque étape du traitement des différentes données recueillies afin d'éclairer notre objet de recherche.

La **première section** présente la démarche d'analyse statistique permettant de rendre compte de la variabilité de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves au cours de l'année. Cette première étape de traitement de données quantitatives issues du questionnaire CASSS est aussi une étape indispensable au recueil de données qualitatives car elle permet la discrimination des élèves à solliciter ensuite pour l'entretien d'autoconfrontation.

La **deuxième section** présente la démarche d'analyse compréhensive de l'expérience des élèves visant à identifier les moments vécus comme soutenant leur engagement dans le travail. Le traitement des données qualitatives de l'expérience s'est effectué en plusieurs étapes : documentation des composantes de l'expérience, identification par un processus de typification des moments de soutien vécu par l'enseignant et par l'élève.

La **troisième section** présente la démarche d'analyse permettant d'identifier des moments de soutien vécu partagés entre les élèves et l'enseignant à l'instant t. Le traitement des données a consisté alors en une mise en correspondance des cours d'expérience de l'enseignant et de l'élève au même moment afin d'identifier les points d'articulation entre l'engagement de l'enseignant (E) et les représentations des élèves (R).

1. Étude de l'évolution de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves au cours de l'année : analyse statistique des données du questionnaire CASSS

La démarche d'analyse statistique des données issues des questionnaires CASSS a répondu à un protocole en plusieurs étapes permettant de mener les différents tests :

- Test de cohérence interne des données : ω de McDonald ;
- Analyse de la variation de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves : Test ANOVA à mesures répétées sur les trois périodes ;
- Analyse comparative de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves par rapport à la moyenne théorique de l'échelle : Test t de Student ;
- Analyse de la variation de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves sur des échantillons par quartile.

Parallèlement à ces analyses statistiques, le classement des scores obtenus par les élèves à la perception du soutien social global de leur enseignant a permis d'identifier les élèves ayant la perception la plus élevée afin de les solliciter en entretien d'autoconfrontation.

Toutes les analyses statistiques ont été menées via le logiciel ouvert de droits JASP®.

1.1. Test de cohérence interne des données : ω de McDonald

La première étape a consisté à s'assurer que les données recueillies étaient suffisamment fiables pour conduire une analyse statistique. Autrement dit, il s'agissait de savoir si les élèves répondaient de façon cohérente aux questions. Pour ce faire, nous avons reporté chaque réponse au questionnaire dans un tableur par période de passation.

Le tableur Excel® permettait d'associer les réponses des élèves sur les échelles de Likert à un score, conformément à l'usage du questionnaire CASSS : 1 correspondant à « jamais », 5 à « toujours » pour la fréquence ; 1 correspondant à « pas important » et 3 à « très important » pour la mesure de l'importance associée à chaque item.

Une fois les réponses des questionnaires reportées dans les tableaux associés, nous avons gardé uniquement les élèves ayant répondu aux trois passations au cours de l'année. Ainsi, de 245 élèves, nous n'avons retenu que 65 réponses.

La sélection faite, nous avons effectué le test ω de McDonald par période sur le logiciel JASP®. Les données sont considérées comme fiables dès lors que $\omega > 0.70$ sur l'ensemble des trois passations afin de pouvoir être utilisées pour rendre compte de la variation de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves. Or, les résultats obtenus à l'issue de ce test (Tableau 6) ne permettaient pas de garder les variables rendant compte du soutien émotionnel et informationnel de l'enseignant. En effet, ω était inférieur à 0.70, deux périodes sur trois, qu'il s'agisse de l'importance ou de la fréquence du soutien perçu. Nous avons alors exclu ces deux variables de l'analyse statistique de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves dans cette étude.

Cohérence interne des données – Questionnaire CASSS -						
	P1 : N=65		P2 : N= 65		P3 : N=65	
ω de McDonald	Fréquence	Importance	Fréquence	Importance	Fréquence	Importance
Soutien social	0,873	0,907	0,893	0,944	0,927	0,936
Soutien émotionnel	0,652	0,593	0,636	0,758	0,742	0,696
Soutien informationnel	0,696	0,663	0,673	0,866	0,772	0,804
Soutien évaluatif	0,704	0,743	0,755	0,821	0,758	0,800
Soutien instrumental	0,751	0,758	0,731	0,831	0,842	0,788

Tableau 6 : Résultats du test de cohérence interne des données ω de McDonald

1.2. Analyse de la variation du soutien social de l'enseignant perçu : Tests ANOVA à mesures répétées sur les trois périodes

La deuxième étape a consisté à réaliser les tests statistiques ANOVA à mesures répétées permettant de rendre compte des variations de la perception du soutien social de l'enseignant au cours de l'année.

Il s'agissait alors de rentrer les données sur le logiciel JASP® et de réaliser le test ANOVA à mesures répétées pour chacune des variables retenues : le soutien social global, le soutien instrumental et évaluatif.

Nous avons donc réalisé trois tests ANOVA à mesures répétées. Le test permettait d'identifier une variation significative de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves lorsque p était inférieur à 0.05.

Lorsque les résultats obtenus présentaient une variation significative de la perception du soutien social de l'enseignant, nous avons effectué un test post-hoc de Bonferroni afin d'identifier les points de variation entre au cours de l'année.

1.3. Analyse comparative de la perception du soutien social de l'enseignant par rapport à la moyenne théorique : test t de Student

Dans un second temps, nous avons comparé les scores obtenus par nos élèves à la moyenne théorique de l'échelle afin de positionner leur perception du soutien social de l'enseignant.

Pour ce faire, nous avons eu recours à un test t de Student. Ce test a permis de comparer la moyenne d'une variable à la moyenne théorique de l'échelle. Dans notre étude, il s'agissait de comparer la moyenne de la fréquence et de l'importance du soutien social de l'enseignant à la moyenne théorique de l'échelle : $(\frac{\text{Score le plus haut} + \text{score le plus faible de l'échelle}}{2})$ à chaque période de l'année. Lorsque $p < 0.05$, la moyenne de l'échantillon était significativement différente de la moyenne théorique de l'échelle.

1.4. Changement d'échelle : tests statistiques par quartile

Les résultats sur l'échantillon total (N=65) n'ont pas montré de variation significative sur la perception du soutien social de l'enseignant. Nous avons souhaité étudier à un grain plus fin les variations.

Ainsi, nous avons divisé l'échantillon en quartile. Cette méthode est empruntée à la psychologie différentielle qui permet d'enquêter à une plus petite échelle lorsqu'on ne perçoit rien au niveau de la moyenne. Dans notre cas, nous avons choisi de diviser l'échantillon en quartile (n=16). Cette division de l'échantillon nous apparaissait comme le compromis juste pour avoir accès à des groupes représentatifs d'une perception plus ou moins élevée du soutien social de l'enseignant.

D'un point de vue méthodologique, nous avons procédé de la façon suivante :

- **Classement des élèves par score décroissant de la fréquence du soutien social lors de la première passation (période 1).** De ce classement, nous avons isolé les 16 élèves ayant la perception la plus élevée du soutien social de l'enseignant (quartile 1, Q1) et les 16 élèves ayant la perception la plus faible du soutien social de l'enseignant (quartile 4, Q4).

Un test ANOVA à un facteur a été réalisé permettant de prouver l'indépendance des quatre échantillons créés. Ce dernier a alors validé l'indépendance des quartiles et nous a autorisé à poursuivre notre analyse statistique sur les quartiles 1 et 4.

Le premier quartile (Q1) était alors composé de 16 élèves ayant un score de la perception du soutien social de leur enseignant, à la période 1, compris entre 72 et 60.

Le quatrième quartile (Q4) était, lui, composé de 16 élèves ayant un score de la perception du soutien social de leur enseignant, à la période 1, compris entre 49 et 26.

- **Analyse de la variation de la perception du soutien social de l'enseignant au cours de l'année par quartile.** La méthode empruntée était la même que pour l'échantillon (N=65). Nous avons effectué des tests ANOVA à mesures répétées sur chacun des quartiles Q1 et Q4.

- **Test post-hoc Bonferroni permettant d'identifier les points de variation au cours de l'année** pour chacun des quartiles. Les résultats des tests ANOVA à mesures répétées faisant

apparaître des variations significatives, nous avons effectué les tests post-hoc afin de caractériser la variation (Tableau 7, Tableau 8).

Test post-hoc Q1	<i>FRÉQUENCE</i>			
	Différence des moyennes	SE	t	p_{holm}
P1 – P2	8.844	2.865	3.087	0.013
P1 – P3	8.125	2.865	2.836	0.016
P2 – P3	-0.719	2.865	-0.251	0.804

Tableau 7 : Résultats test post-hoc Bonferroni - Q1 -

Test post-hoc Q1	<i>FRÉQUENCE</i>			
	Différence des moyennes	SE	t	p_{holm}
P1 – P2	-6.437	3.387	-1.901	0.134
P1 – P3	-11.000	3.387	-3.248	0.009
P2 – P3	-4.563	3.387	-1.347	0.188

Tableau 8 : Résultats test post-hoc Bonferroni - Q4 –

- **Analyse comparative des moyennes de chaque quartile à chaque période de l'année.** Afin de rendre compte du positionnement de la moyenne des scores de chaque quartile à chaque période par rapport à la moyenne théorique de l'échelle, nous avons effectué des tests t de Student.

1.5. Choix des participants aux entretiens d'autoconfrontation

Parallèlement au traitement statistique des données issues des questionnaires CASSS remplis par tous les élèves présents à la leçon filmée, ces mêmes données ont permis de discriminer les élèves qui ont participé à l'analyse qualitative portant sur leur expérience vécue de soutien.

À l'issue de la première passation du questionnaire (période 1), nous avons classé les scores obtenus par les élèves des classes suivies. Les élèves ayant les scores les plus élevés ont alors été sollicités pour participer aux entretiens d'autoconfrontation.

À l'issue de la deuxième (période 2) et troisième (période 3) passation, nous avons procédé à ce même classement pour discriminer les élèves ayant la perception la plus élevée du soutien social de leur enseignant. Parallèlement, nous avons fait les différences entre le score obtenu en période 1 et en période 2, puis entre la période 2 et la période 3, dans le but de cibler les élèves qui présentaient une évolution positive de leur perception du soutien entre les deux périodes successives. Cette méthode de discrimination est une des fonctions de développement que permettent les méthodes mixtes (Greene et al., 1989). En choisissant ainsi les élèves pour enquêter au plus près de leur expérience, nous nous assurons, d'une part, que les élèves perçoivent un soutien social de leur enseignant fréquent et, d'autre part, qu'il y a eu une modification de la perception de ce soutien entre la période actuelle et la période antérieure.

2. Caractérisation d'un moment de soutien vécu : analyse des données issues des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010)

La démarche compréhensive que nous avons adoptée, grâce à l'analyse des données d'entretiens d'autoconfrontation, avait pour objectif de documenter l'expérience des élèves au cours de la leçon lors d'actions de l'enseignant signifiant pour eux un soutien de ce dernier. Plus précisément, l'enquête visait à délimiter les moments où ces actions transformaient l'engagement des élèves vers le travail demandé par l'enseignant. Caractérisés par une aide de l'enseignant qui pouvait être émotionnelle, instrumentale, évaluative ou informationnelle, à s'engager dans le travail, ces moments ont été qualifiés de moments de soutien.

Cette analyse s'est opérationnalisée en deux temps permettant de :

- (1) Documenter l'expérience des élèves afin de caractériser un moment de soutien de l'enseignant tel que les élèves l'ont vécu en situation de classe ;
- (2) Documenter l'expérience des enseignants lorsqu'ils sont engagés à soutenir les élèves dans le travail demandé.

2.1. Documenter l'expérience des élèves et des enseignants : des étapes communes de traitement des données

2.1.1. La mise en correspondance des données d'entretien et des données d'observation de l'activité : le tableau à double volet

Une première étape a consisté à retranscrire l'ensemble des entretiens d'autoconfrontation menés avec les enseignants et les élèves. Ces verbatim ont ensuite été mis en correspondance avec les actions et les communications selon le déroulé de la leçon (Tableau 9). Lors de la constitution de ce tableau à double entrée, l'objectif était de mettre en correspondance ce qui était signifiant pour l'élève ou pour l'enseignant dans leur activité en lien avec une description extrinsèque de celle-ci.

Marius, 3PM, lycée Jean-Mermoz, Leçon n°3 Badminton		
Time code vidéo	Actions et communications au cours de la leçon	Entretien d'autoconfrontation
20'30	<p>Marius joue en double avec Thomas. Il s'arrête et va voir l'enseignant qui est en train d'expliquer comment servir à Faustine :</p> <p>Marius : Monsieur ?</p> <p>L'enseignant : Quoi ?</p> <p>Marius : Est-ce que, si par exemple, on n'arrive pas à renvoyer le volant et que notre partenaire le renvoie, c'est bon ou pas ?</p> <p>L'enseignant : Tu l'as touché ?</p> <p>Marius : Oui.</p> <p>L'enseignant (sur un ton calme) : Ben non, tu n'as pas le droit de faire de passe quand même.</p> <p>Marius repart jouer sur son terrain.</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce qui se passe là ?</p> <p>Marius : ben en fait, on était en train de jouer contre une équipe et j'ai renvoyé un peu trop court, et Thomas il l'a renvoyé. Du coup, je suis allé lui demander si on avait le droit, en gros je lui ai fait une passe.</p> <p>Chercheur : ça fait quoi que tu ailles lui demander ?</p> <p>Marius : C'est juste pour savoir si c'est bon ou pas.</p> <p>Chercheur : Et il te dit quoi M. C. ?</p> <p>Marius : Il me dit que ce n'est pas bon, qu'on n'a pas le droit de faire des passes.</p> <p>Chercheur : ça fait quoi qu'il te réponde ?</p> <p>Marius : Oui, ça nous permet d'être en confiance car si on a un prof qui ne nous écoute pas, qui fait juste son travail...ben généralement on ne va pas bien l'apprécier.</p> <p>Chercheur : Tu as dit, ça nous permet d'être en confiance, est-ce que toi, à ce moment-là, ça te met en confiance ?</p> <p>Marius : Ben oui, on se sent écouté.</p>

Tableau 9 : Extrait d'un tableau à double volet : mise en correspondance temporelle des données d'entretien et des données d'enregistrement audiovisuel

2.1.2. Identification des composantes de l'expérience

Afin de pouvoir caractériser un moment de soutien vécu au cours de la leçon, du point de vue de l'élève et de l'enseignant, nous avons cherché à documenter les composantes de leur expérience respective. Il s'agissait d'identifier des fractions d'expérience où l'enseignant ou l'élève vivait un soutien à l'engagement dans le travail.

Plus précisément, lors des moments identifiés comme transformant l'engagement des élèves dans le travail, nous avons cherché à reconstruire le cours d'expérience de l'enseignant ou de l'élève à partir de trois composantes du signe (cf. Chap. Cadre théorique, p.56).

Ces composantes sont les suivantes :

- **L'engagement à l'instant t (E1)** : les préoccupations et les actions qui animent l'enseignant ou l'élève, à partir de ce qui fait signe pour lui dans la situation (R), à l'instant t, afin de caractériser les moments de soutien vécus par les élèves.
- **L'Interprétant (I)** : l'ensemble des connaissances mobilisées à l'instant t, acquises au cours d'expériences passées et des connaissances construites dans la situation, à l'instant t. à partir de ce qui fait signe pour lui (R) et de son engagement (E).
- **Le Representamen (R)** : ce qui fait signe pour l'élève ou pour l'enseignant dans la situation, à l'instant t. Les representamens peuvent être perceptifs : visuels, auditifs, proprioceptifs ou mnémoniques (souvenir d'expériences passées).
- **L'engagement à t+1 (E2)** : les préoccupations et les actions qui animent l'élève à l'instant t+1 en lien avec le moment de soutien vécu.

À partir de cette étape, le traitement des données d'expérience des élèves et des enseignants a été réalisé selon quelques différences permettant d'éclairer notre objet de recherche :

- La documentation des cours d'expérience des élèves avait pour objectif d'identifier un moment de soutien vécu. Autrement dit, une fraction d'expérience où les actions de l'enseignant (R) étaient signifiantes d'une aide à la (re)mise au travail pour l'élève : transformer son engagement (E) à l'instant t, à un engagement tourné vers le travail demandé par l'enseignant à l'instant t+1 (E2) ;
- La documentation des cours d'expérience des enseignants avait pour objectif de comprendre ce qui faisait signe pour l'enseignant dans l'activité des élèves (R) lorsqu'il était engagé dans la situation (E), à l'instant t, à soutenir la (re)mise au travail des élèves.

Ainsi, nous exposons la méthodologie de traitement des données propres aux élèves et à l'enseignant dans deux sous-sections ci-dessous.

3. Identification et caractérisation des moments de soutien vécus : l'analyse des composantes de l'expérience des élèves

Le traitement des données issues du recueil qualitatif (données d'expérience des élèves) avait pour objectif de comprendre ce qui fait soutien de leur point de vue. Autrement dit, ce qui,

au cours de leur activité individuelle-sociale, fait signe pour les élèves d'une aide de l'enseignant pour les engager dans le travail.

L'analyse des données a donc consisté en deux étapes : (1) identification des moments de soutien vécus par les élèves au cours de leur activité en classe : documentation des composantes de leur expérience ; (2) caractérisation des moments typiques de soutien vécus au cours de leur activité en classe : processus de typification des composantes de l'expérience lors de moments de soutien.

3.1. Identification des composantes des moments de soutien vécus par les élèves

Cette étape a consisté à rechercher, dans les tableaux à double volet, les fractions d'expérience où l'élève percevait des actions de l'enseignant significatives d'un soutien à leur mise au travail (R) et qui transformaient leur engagement vers le travail demandé à l'instant $t+1$ (E1 vers E2). Afin de comprendre la dynamique de ces fractions d'expérience appelées moment de soutien, nous avons enquêté sur les connaissances construites et mobilisées par les élèves au cours de ces mêmes moments.

L'exemple suivant (Tableau 10) illustre le passage du tableau à double volet au tableau recensant les moments de soutien vécus par les élèves.

Marius, 3PM, lycée Jean-Mermoz, Leçon n°3 Badminton				
Time vidéo	code	Actions et communications au cours de la leçon	Entretien d'autoconfrontation	
20'30		<p>Marius joue en double avec Thomas.</p> <p>Il s'arrête et va voir l'enseignant qui est en train d'expliquer comment servir à Faustine :</p> <p>Marius : Monsieur ?</p> <p>L'enseignant : Quoi ?</p> <p>Marius : Est-ce que, si par exemple, on n'arrive pas à renvoyer le volant et que notre partenaire le renvoie, c'est bon ou pas ?</p> <p>L'enseignant : Tu l'as touché ?</p> <p>Marius : Oui.</p> <p>L'enseignant (sur un ton calme) : Ben non, tu n'as pas le droit de faire de passe quand même.</p> <p>Marius repart jouer sur son terrain.</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce qui se passe là ?</p> <p>Marius : ben en fait, on était en train de jouer contre une équipe et j'ai renvoyé un peu trop court, et Thomas il l'a renvoyé. Du coup, je suis allé lui demander si on avait le droit, en gros je lui ai fait une passe.</p> <p>Chercheur : ça fait quoi que tu ailles lui demander ?</p> <p>Marius : C'est juste pour savoir si c'est bon ou pas.</p> <p>Chercheur : Et il te dit quoi M. C. ?</p> <p>Marius : Il me dit que ce n'est pas bon, qu'on n'a pas le droit de faire des passes.</p> <p>Chercheur : ça fait quoi qu'il te réponde ?</p> <p>Marius : Oui, ça nous permet d'être en confiance car si on a un prof qui ne nous écoute pas, qui fait juste son travail...ben généralement on ne va pas bien l'apprécier.</p> <p>Chercheur : Tu as dit, ça nous permet d'être en confiance, est-ce que toi, à ce moment-là, ça te met en confiance ?</p> <p>Marius : Ben oui, on se sent écouté.</p>	
Engagement (E)		Representamen (R)	Interprétants (I)	Engagement 2 (E2)
Demander à l'enseignant s'il peut faire une passe à mon partenaire de double.		R <i>perceptif</i> : Voit son enseignant s'arrêter de montrer et d'expliquer comment servir à Faustine.	I1 : L'enseignant se rend disponible pour écouter la question I2 : En double, on n'a pas le droit de se faire de passe.	Retourner jouer en double en respectant le règlement et en se sentant plus en confiance.

Tableau 10 : Passage du tableau à double volet à la documentation de l'expérience de soutien vécue par Marius

3.2. Caractérisation des moments de soutien vécus par les élèves

Une deuxième étape visée à caractériser les moments de soutien de leur enseignant d'EPS vécus par les élèves en classe. Il s'agissait alors d'identifier des traits de familiarité entre les composantes de l'expérience des élèves lorsqu'ils vivaient un soutien à la (re)mise au travail par leur enseignant. Nous avons alors comparé l'ensemble des moments de soutien vécus par les élèves identifiés au cours des leçons. À partir de cette comparaison, nous avons identifié des

dimensions typiques des composantes de l'expérience lors de moments de soutien vécus à partir de leur récurrence dans la construction des cours d'expérience des élèves.

Cette méthode nous a amené à catégoriser :

- **Les engagements-typiques** des élèves lorsqu'ils vivaient un soutien de leur enseignant : catégories de préoccupations qui animent les élèves à l'instant où ils perçoivent une action signifiante d'un soutien à leur (re)mise au travail par leur enseignant ;
- **Les representamens-typiques** : catégories d'actions signifiantes d'un soutien de l'enseignant pour les élèves dans la situation ;
- **Les interprétants-typiques** : catégories de connaissances mobilisées et construites par les élèves leur permettant d'identifier et de vivre la situation comme particulièrement soutenante de la part de leur enseignant.

Ainsi, à partir des **engagements-typiques** repérés lors des moments de soutien, nous avons caractérisé un **moment de soutien typique**. Il s'agissait de comprendre la dynamique expérientielle des élèves lors d'un moment de soutien vécu. Nous cherchions à identifier les actions de l'enseignant vécues comme particulièrement porteuses d'un soutien (representamen) et les connaissances associées (interprétant) permettant aux élèves de passer d'un engagement non tourné vers le travail à un engagement tourné vers le travail demandé, ou leur permettant de maintenir leur engagement dans le travail demandé par l'enseignant.

3.3. Identification et caractérisation des moments de soutien du point de vue de l'expérience des enseignants

L'analyse des données expérientielles de l'enseignant avait pour objectif de rendre compte de ce qui caractérisait son activité de soutien en termes d'engagement (E), d'interprétant (I) et de representamen (R). Il s'agissait alors de rendre compte des préoccupations de l'enseignant associées à ce qui faisait signe pour lui dans la situation et les connaissances qu'il mobilisait pour soutenir la (re)mise au travail de ses élèves.

Dans les tableaux à double volet, nous avons cherché à identifier les fractions d'expérience où l'engagement de l'enseignant dans la situation était tourné vers la (re)mise au travail des élèves. Lorsque ces moments étaient identifiés, nous avons documenté les

composantes de l'expérience qui étaient associées : l'engagement de l'enseignant dans la situation, les représentations et les interprétants.

Au même titre que l'analyse de l'expérience des élèves, cette méthode de traitement des données nous a permis d'identifier des moments de soutien vécus du point de vue de l'enseignant. Néanmoins, le couplage interprétant-représentation apparaissait comme particulièrement marquant de l'engagement de l'enseignant dans des actions de soutien à la (re)mise au travail des élèves. Ainsi, nous avons cherché à identifier les interprétants-types de l'activité de soutien de l'enseignant, c'est-à-dire quelles étaient les connaissances construites et mobilisées à l'instant *t* qui engageaient l'enseignant à soutenir ses élèves dans le travail.

Nous avons donc analysé chacun des interprétants issus du couplage E-R-I d'un moment de soutien vécu par l'enseignant pour les catégoriser selon leur récurrence et leur trait de familiarité. Par exemple, lorsque l'enseignant caractérisait le profil d'un élève : « cet élève, il se braque de suite, si je lui fais une remarque », « Ismaël, c'est un élève avec qui les défis marchent », nous avons construit la catégorie : Connaît le profil de chaque élève avec en sous-catégorie : élève ayant des difficultés avec l'autorité, par exemple.

3.4. Identification des convergences et divergences d'expériences vécues de soutien entre l'enseignant et l'élève à l'instant *t*

Une troisième étape dans notre traitement des données recueillies a consisté à tenter d'éclairer la dynamique du soutien vécu en classe au cours d'une année. Nous avons donc cherché à articuler les expériences vécues de soutien de l'enseignant et de l'élève au même instant afin d'identifier des moments de soutien partagés entre eux ou non au cours l'année. Ce traitement de données avait pour objectif de venir compléter le traitement des données issues du questionnaire CASSS sur la dynamique de la perception du soutien par les élèves au cours de l'année.

Ainsi, nous avons cherché à identifier les points d'articulation entre les moments de soutien tels qu'ils sont vécus par les élèves et tels qu'ils sont vécus par leur enseignant. Il s'agissait alors d'identifier s'il y avait convergence entre l'engagement (E) de l'enseignant et le représentation (R) de l'élève au même instant vécu pendant la leçon. Cette étape de traitement des données expérientielles des élèves et des enseignants s'est organisée en trois temps :

➤ **Premier temps : mise en correspondance temporelle des données d'expérience de l'enseignant et des élèves**

Nous avons réalisé un tableau permettant de mettre en parallèle les données d'entretien de l'enseignant et des élèves lorsque l'un ou l'autre avait vécu un moment de soutien.

L'exemple ci-dessous (Tableau 11) montre un extrait du tableau de traitement des données de mise en correspondance des expériences vécues de l'élève et de l'enseignant au même instant en ciblant le R(élève) et le E(enseignant) ;

Code Extrait	Representamen (élève)	Engagement (enseignant)
L1AthléC1Benoit_3PM	(R) L'enseignant donne les consignes en pratiquant l'échauffement avec les élèves	(E) Imposer le rythme de l'échauffement aux élèves (E) Créer une bonne ambiance en rigolant avec les élèves
L2BadC3_Line3PM	(R) EG vient vers eux en disant « ça va ? » en rigolant	(E) « Je lui rappelle [...] comment se placer quand on joue et par quel endroit on doit regarder le volant arriver, parce qu'elle essaie à chaque fois de jouer façon crêpière, donc prendre le volant haut pour pouvoir l'orienter et mieux le taper. »

Tableau 11 : Exemple de mise en correspondance des expériences de l'élève et de l'enseignant par l'articulation de R(élève) et de E(enseignant) au même instant

➤ **Deuxième temps : identification de la convergence ou de la divergence** entre l'engagement (E) de l'enseignant (préoccupations qui l'animent à l'instant t) et le representamen (R) de l'élève (ce qui fait signe pour l'élève) au même instant.

Il s'agissait de voir si E(enseignant) et R(élève) permettaient de décrire au même instant un moment de soutien vécu partagé. Les couplages E(enseignant)-R(élève) ont alors été classés selon deux types d'articulation :

- Convergence : au même instant, l'engagement de l'enseignant (E) est tourné vers le soutien à la (re)mise au travail de l'élève, et les actions de l'enseignant sont signifiantes d'une aide à la (re)mise au travail pour l'élève (R).
- Divergence : l'engagement de l'enseignant n'est pas tourné vers le soutien à la (re)mise au travail de l'élève mais l'élève perçoit dans les actions de l'enseignant une aide à la (re)mise au travail. Ou bien l'engagement de l'enseignant est tourné vers le soutien de l'élève mais l'élève ne perçoit pas d'actions de l'enseignant porteuses d'une aide à se (re)mettre au travail.

➤ **Troisième temps : reconstruction de l'histoire du soutien vécu au cours de l'année**

La dernière étape a consisté à reconstruire l'histoire du soutien vécu entre l'enseignant et les élèves. Il s'agissait de rendre compte de la dynamique de construction des moments de soutien partagés entre l'enseignant et les élèves selon deux échelles temporelles : synchronique et diachronique. Il s'agissait de montrer si le soutien vécu par l'enseignant était vécu au même moment par l'élève (synchronique), ou s'il existait des décalages dans le temps entre le soutien vécu par l'élève ou l'enseignant au cours (diachronique). Le moment de soutien diachronique s'explique plus précisément par un soutien vécu par l'élève à un instant t alors que l'enseignant n'est pas engagé dans un soutien de cet élève.

PARTIE 6. RÉSULTATS

Cette partie présente les résultats de l'analyse de l'activité de soutien de l'enseignant tel qu'il est vécu par les élèves et leur enseignant lors des leçons d'EPS pendant une année scolaire.

Elle se compose de quatre chapitres :

La **chapitre 1** présente les résultats de notre recherche qui consistent à comprendre la dynamique du soutien vécu par l'enseignant et les élèves au cours de l'année. Plus précisément, nos résultats montrent, à l'échelle de la classe, une relative stabilité de la perception du soutien de l'enseignant par les élèves. Cette stabilité est renforcée par une analyse locale de leur expérience qui permet d'identifier des moments de soutien fréquemment partagés entre l'enseignant et les élèves. Aussi, au niveau interindividuel de groupe d'élèves, nos résultats montrent des variations significatives du soutien social de l'enseignant par les élèves. L'analyse synchrone de l'expérience de l'enseignant et des élèves montre des divergences dans le soutien vécu. Enfin, nos résultats montrent que le soutien vécu peut être partagé entre l'enseignant et les élèves grâce à des connaissances mutuelles permettant une intelligibilité entre eux.

Le **chapitre 2** fait un zoom sur les moments de soutien vécus par les élèves au cours des leçons. Il met évidence la façon dont se construit un moment-typique de soutien vécu par les élèves en situation. Il s'agit de rendre compte de fractions d'expérience vécues par les élèves au moment où l'action de l'enseignant vient transformer son Engagement vers un Engagement tourné vers la mise au travail. Deux types de moments de soutien sont identifiés : (1) des moments de soutien où l'élève transforme ses préoccupations dans l'action pour les tourner vers le travail, (2) des moments de soutien où l'élève actualise ses préoccupations dans l'action pour prolonger son Engagement dans le travail.

Le **chapitre 3** présente les résultats mettant la focale sur la typification des actions de l'enseignant porteuses d'un soutien vécu par l'élève dans la situation afin de comprendre ce qui, du point de vue de l'élève, l'aide à se mettre au travail au cours de la leçon.

Chapitre 1. Dynamique de soutien à la mise au travail : convergences et divergences dans l'expérience de l'enseignant et des élèves au cours d'une année

Ce chapitre vise à rendre compte de la dynamique du soutien à la mise au travail des élèves dans la classe, au cours d'une année scolaire.

Il s'organise en quatre sections.

La **section 1** présente les expériences de soutien partagées entre l'enseignant et les élèves au cours de l'année à l'échelle des quatre classes étudiées. À cette échelle (N=65 élèves), les résultats quantitatifs montrent que la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves ne varie pas de façon significative au cours de l'année. Cependant, ils montrent un écart à la moyenne théorique significatif, montrant que les élèves perçoivent un soutien fréquent de l'enseignant tout au long de l'année. Ces résultats quantitatifs corroborent les résultats qualitatifs. L'analyse qualitative montre aussi des moments de soutien partagés entre l'enseignant et des élèves au cours de l'année.

La **section 2** présente des expériences de soutien divergentes entre l'enseignant et les élèves au cours de l'année lorsqu'on s'intéresse à des groupes restreints d'élèves (N=16 élèves). Les résultats issus de l'analyse quantitative montrent des variations significatives au cours de l'année pour les élèves ayant une faible et une forte perception du soutien social de leur enseignant en début d'année. L'analyse qualitative des expériences de l'enseignant et des élèves vient compléter ce résultat en révélant, au cours de l'année, des expériences de soutien non partagées entre l'enseignant et les élèves.

La **section 3** montre que le soutien partagé est inscrit dans une histoire entre l'enseignant et les élèves au cours de l'année. Les résultats révèlent qu'il existe une convergence diachronique des expériences de l'enseignant et les élèves lors de moments de soutien vécus.

La **section 3** présente les connaissances mutuelles construites et mobilisées par les élèves et l'enseignant permettant l'intelligibilité de leurs actions lors de moments de soutien vécus.

1. Des expériences de soutien partagées entre l'enseignant et les élèves tout au long de l'année

L'étude quantitative montre que les élèves issus des quatre classes perçoivent un soutien social de l'enseignant tout au long de l'année. De plus, l'articulation de leur expérience avec celle de l'enseignant révèle de nombreuses expériences de soutien partagées au cours de l'année.

1.1. Perception d'un enseignant soutenant par les élèves tout au long de l'année

L'analyse statistique, via les tests ANOVA à mesures répétées, de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves des quatre classes étudiées montre qu'il n'y a pas de variation significative de la fréquence du soutien perçu au cours de l'année et de l'importance du soutien perçu au cours de l'année (respectivement, $F(1, 65)=0.508$, $p = 0.603$; $F(1, 65)=0.917$, $p = 0.411$) (Tableau 12, Figure 13, Figure 14).

Variables	FRÉQUENCE					IMPORTANCE				
	Somme des carrés	Df	M	F	<i>p</i>	Somme des carrés	Df	M	F	<i>p</i>
Soutien social	71.63	2	35.82	0.51	0.603	37.55	2	18.78	0.95	0.390
Soutien évaluatif	19.28	2	9.65	1.53	0.221	5.22	2	2.61	1.30	0.275
Soutien instrumental	1.956	2	0.978	0.130	0.878	0.049	2	0.024	0.014	0.986

Tableau 12 : Résultats test ANOVA à mesures répétées - JASP

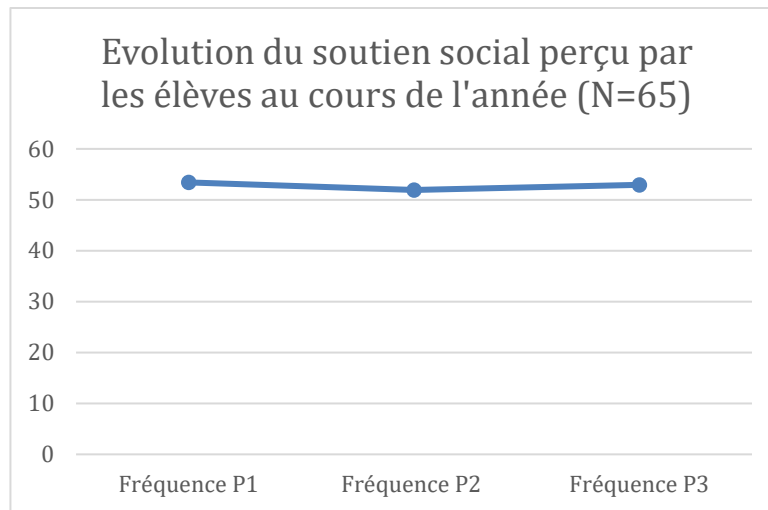


Figure 13 : Évolution de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves au cours de l'année (N=65)

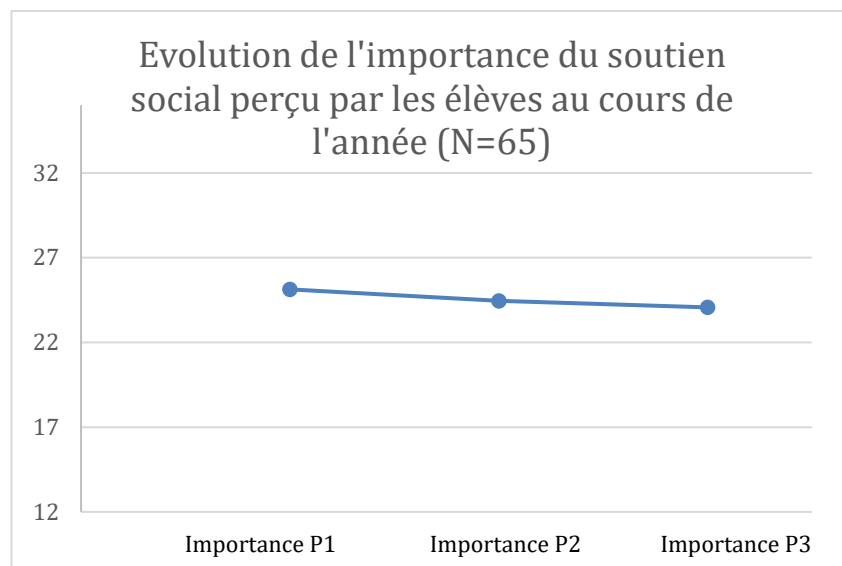


Figure 14 : Évolution de l'importance du soutien social perçu de l'enseignant par les élèves au cours de l'année (N=65)

Les résultats de l'analyse comparative des moyennes (Test t de Student, échantillon unique) montre que les élèves ont une perception de la fréquence du soutien de leur enseignant très significativement supérieure à la moyenne de l'échelle à la période 1 ($t(1, 64) = 8.012, p < .001$), à la période 2 ($t(1, 64) = 7.006, p < .001$) et à la période 3 ($t(1, 64) = 6.873, p < .001$). En d'autres termes, cette analyse nous montre que les élèves ont la perception d'un enseignant plus

soutenant que la moyenne tout au long de l'année (Figure 15). Cette même analyse, montre, par ailleurs, que les élèves accordent une importance au soutien social perçu qui n'est pas significativement différente de la moyenne de l'échelle à la période 1 ($t(1,64) = 1.530, p = 0.131$), à période 2 ($t(1,64) = 0.536, p = 0.594$) et à la période 3 ($t(1,64) = 0.080, p = 0.937$) (Tableau 13).

	<i>FRÉQUENCE</i>				<i>IMPORTANCE</i>			
	t	df	p	Résultats	t	df	p	Résultats
Soutien social – Période 1 –	8.012	64	<0.001	Variation significative	1.530	64	0.131	Pas de variation significative
Soutien social – Période 2 –	7.006	64	<0.001	Variation significative	0.536	64	0.594	Pas de variation significative
Soutien social – Période 3 –	6.873	64	<0.001	Variation significative	0.080	64	0.937	Pas de variation significative

Tableau 13 : Résultats test t de Student, N=65 - JASP

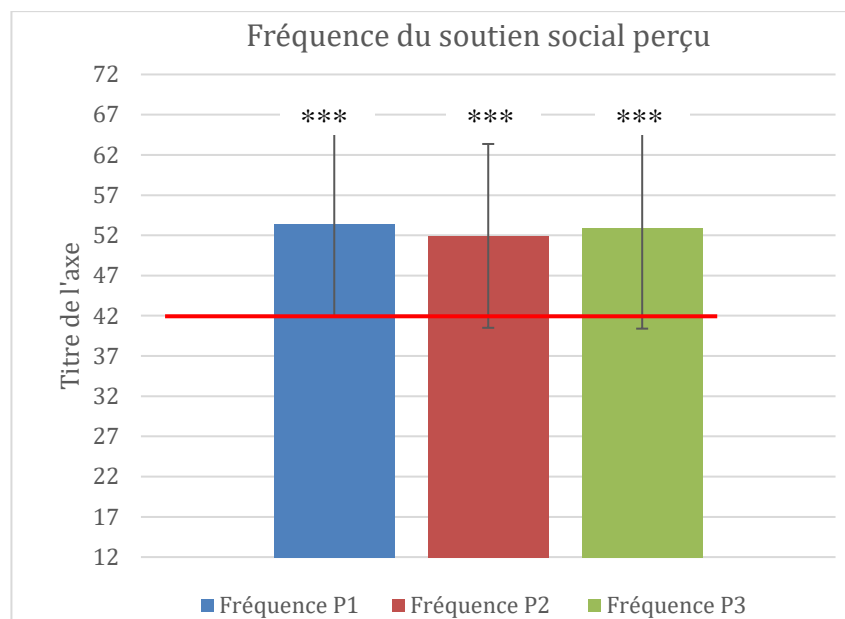


Figure 15 : Perception du soutien social par les élèves à chaque période par rapport à la moyenne

Plus précisément, nous nous intéressons aux différentes variables composant le soutien social : le soutien évaluatif et le soutien matériel (le soutien émotionnel et informationnel n'ont pas été traités à cause du manque de cohérence interne des données).

L'analyse statistique montre que le soutien évaluatif et le soutien matériel ne varient pas de façon significative au cours de l'année (respectivement : $F(1, 65)=1.528, p = 0.221$; $F(1, 65)=0.130, p = 0.878$). De même que l'importance qu'ils y accordent au cours de l'année (respectivement : $(F(1, 65) = 1,304, p = 0.275$; $F(1, 65) = 0.014, p = 0.986$) (Tableau 14).

Variables	FRÉQUENCE					IMPORTANCE				
	Somme des carrés	Df	M	F	<i>p</i>	Somme des carrés	Df	M	F	<i>p</i>
Soutien évaluatif	19.28	2	9.65	1.53	0.221	5.22	2	2.61	1.30	0.275
Soutien instrumental	1.956	2	0.978	0.130	0.878	0.049	2	0.024	0.014	0.986

Tableau 14 : Résultats test ANOVA à mesures répétées, Soutien évaluatif et instrumental,

L'analyse comparative des moyennes (Test t de Student, échantillon unique) montre que les élèves ont une perception de la fréquence du soutien évaluatif de leur enseignant très significativement supérieure à la moyenne de l'échelle à la période 1 ($t(1, 64) = 7.977, p < .001$), à la période 2 ($t(1, 64) = 6.825, p < .001$) et à la période 3 ($t(1, 64) = 6.068, p < .001$ M=42). Cependant, l'analyse comparative des moyennes montre que l'importance que les élèves accordent au soutien évaluatif de leur enseignant n'est pas significativement différent de la moyenne théorique de l'échelle (M=24) (Tableau 15). En d'autres termes, cette analyse nous montre que les élèves ont la perception d'un soutien évaluatif de l'enseignant plus fréquent que la moyenne tout au long de l'année (Figure 16) et que, en moyenne, ils considèrent le soutien évaluatif de leur enseignant comme important tout au long de l'année.

	FRÉQUENCE				IMPORTANCE			
	t	df	p	Résultats	t	df	p	Résultats
Soutien évaluatif – Période 1 –	7.977	64	<0.001	Variation significative	1.500	64	0.138	Pas de variation significative
Soutien évaluatif – Période 2 –	6.825	64	<0.001	Variation significative	0.569	64	0.571	Pas de variation significative
Soutien évaluatif – Période 3 –	6.068	64	<0.001	Variation significative	-0.353	64	0.725	Pas de variation significative

Tableau 15 : Résultats Test t de Student - Soutien évaluatif –

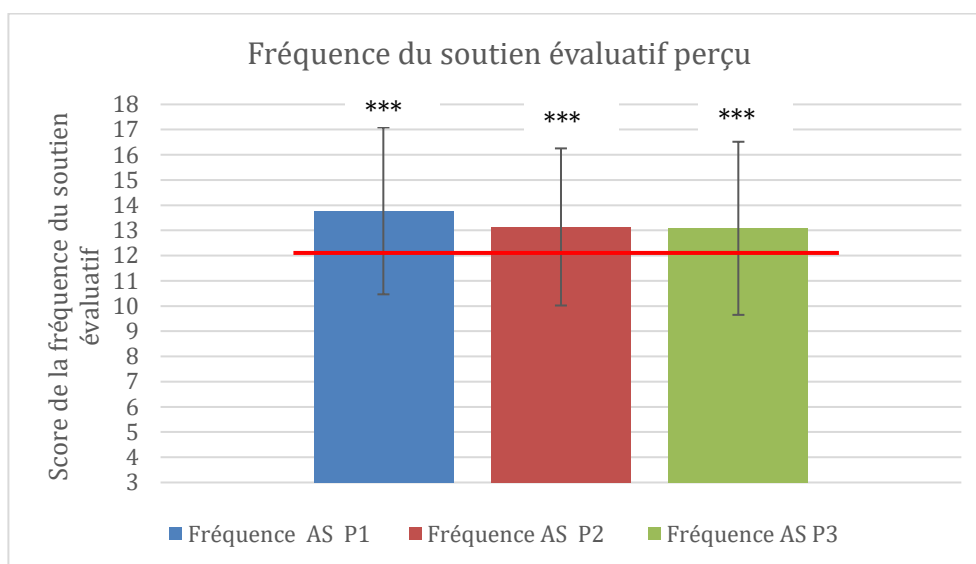


Figure 16 : Perception de la fréquence du soutien évaluatif par les élèves à chaque période par rapport à la moyenne

De même, l'analyse comparative des moyennes (Test t de Student, échantillon unique) montre que les élèves ont une perception de la fréquence du soutien instrumental de leur enseignant très significativement supérieure à la moyenne de l'échelle à la période 1 ($t(1, 64) = 5.037, p < .001$), à la période 2 ($t(1, 64) = 5.254, p < .001$) et à la période 3 ($t(1, 64) = 5.593, p < .001$ M=42). Cependant, l'analyse comparative des moyennes montre que l'importance que les élèves accordent au soutien instrumental de leur enseignant n'est pas significativement différent de la moyenne théorique de l'échelle (M=24) (Tableau 16). En d'autres termes, cette analyse nous montre que les élèves ont la perception d'un soutien matériel de l'enseignant plus

fréquent que la moyenne tout au long de l'année (Figure 17), mais que, en moyenne, ils considèrent le soutien instrumental de leur enseignant comme important tout au long de l'année.

	FRÉQUENCE				IMPORTANCE			
	t	df	p	Résultats	t	df	p	Résultats
Soutien instrumental – Période 1 –	5.037	64	<0.001	Variation significative	0.498	64	0.620	Pas de variation significative
Soutien instrumental – Période 2 –	5.254	64	<0.001	Variation significative	0.293	64	0.770	Pas de variation significative
Soutien instrumental – Période 3 –	5.593	64	<0.001	Variation significative	0.402	64	0.689	Pas de variation significative

Tableau 16 : Résultats Test t de Student - Soutien instrumental –

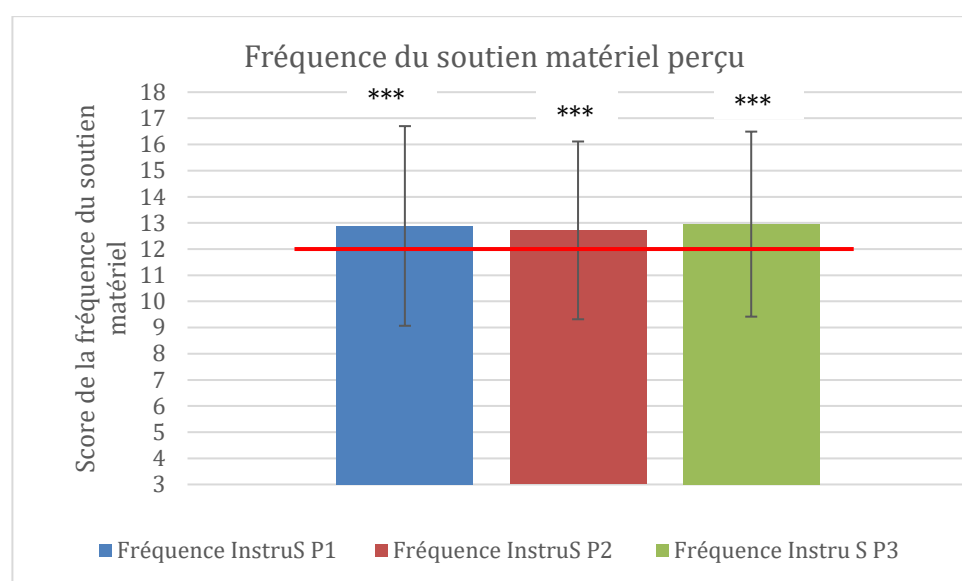


Figure 17 : Perception du soutien instrumental par les élèves à chaque période par rapport à la moyenne

L'étude de la dynamique de perception du soutien, du point de vue des élèves des quatre classes étudiées, montre alors qu'elle ne varie pas au cours de l'année quelle que soit la variable du soutien social étudiée. En effet, l'étude comparative des moyennes permet de montrer que la fréquence du soutien social perçu est significativement plus importante que la moyenne de l'échelle quelle que soit la variable (forme de soutien) perçu. Plus précisément, cela signifie

que les élèves des classes ciblées perçoivent un soutien social de leur enseignant supérieur à la moyenne théorique tout au long de l'année. Ce résultat est similaire lorsqu'on analyse chaque variable du soutien social de l'enseignant où l'on constate une relative stabilité de la fréquence de perception de chacun des types de soutien au cours de l'année par les élèves.

1.2. « Prendre soin » et « être exigeant » avec les élèves : une définition des moments de soutien partagés entre les élèves et leur enseignant tout au long de l'année

L'analyse de l'expérience de l'enseignant et des élèves montre qu'ils partagent fréquemment au cours des leçons des moments où ils vivent tous les deux un soutien : l'enseignant est engagé dans une activité soutenant le travail de l'élève, quand l'élève perçoit des actions de soutien au travail de la part de l'enseignant. Deux moments de soutien de l'enseignant vécus et partagés ont été identifiés : prendre soin des élèves ; et être exigeant envers eux. Autrement dit, lorsque l'enseignant est engagé dans un soutien au travail de ses élèves en prenant soin d'eux, certaines de ses actions sont significatives pour les élèves. Et lorsque l'enseignant est engagé dans un soutien de ses élèves en étant exigeant tant sur la qualité des apprentissages que sur le respect des règles de la classe, les élèves perçoivent au même instant les actions de l'enseignant comme significatives d'une aide au travail.

1.2.1. Prendre soin des élèves pour soutenir la mise au travail : une préoccupation partagée entre l'enseignant et les élèves

L'analyse de l'articulation des expériences de l'enseignant et des élèves montre des convergences entre l'engagement de l'enseignant (E, enseignant) et les représentations des élèves (R, élève). Dans ces moments, l'engagement de l'enseignant est tourné vers la mise en œuvre d'actions particulières visant à prendre soin de ses élèves afin de les soutenir au travail. Par exemple, la mise en correspondance des cours d'expérience de l'enseignante n°4 et de Nicolas illustre un moment de soutien partagé où l'enseignante instaure une proximité avec l'élève (Tableau 17).

Cycle 3 : Rugby, Leçon n°3 (2 nd e MEI, lycée Henri-Brisson)		
Actions et communications de l'enseignante n°4 et des élèves au cours de la leçon	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignante n°4	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de l'élève
<p><i>Time code 3'30</i> Début de la leçon : accueil des élèves L'enseignante discute avec Nathan de sa cheville où il porte une attelle en attendant que les autres élèves se changent.</p> <hr/> <p><i>Nicolas arrive et intervient dans la discussion :</i></p> <p>Nicolas : Bonjour ! Enseignante : Bonjour Nicolas ! Nicolas : Madame, je vous ai vue hier. Vous avez grillé un sens interdit. Vous êtes passée par un sens interdit à Vaillant. Enseignante : Avec mon vélo (rires)... c'est vrai. Je ne devrais pas. Nicolas : C'est pas bien ça ! Un professeur ça doit montrer l'exemple. Enseignante : Je ne suis pas censée être vue par mes élèves. Qu'est-ce que tu faisais à Vaillant ? Nicolas : Ben je prenais mon bus car j'aimerais bien rentrer chez moi le soir... les cours c'est un peu chiant.</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce qui se passe là ? Enseignante : Heu... y a Nicolas qui, qui s'assoit à côté et qui me... qui me dit que j'ai grillé un sens interdit heu... avec mon vélo hier. Donc, en effet, j'étais sur la rue-là qui descend à Vaillant, je la prends en vélo. Et heu... et, du coup, il arrive, eh ben, toujours Nicolas qui cherche un peu à titiller et il me dit... ça me fait rire, parce qu'en effet, je pense jamais au fait que je peux être vue par les élèves. Donc, il m'a grillée en train de faire quelque chose de... d'interdit et ça me fait rire. Mais heu... Chercheur : Ça te fait rire ? Enseignante : Ouais. Enfin ça me fait rire, ça me fait rigoler, parce qu'il m'a vue enfreindre les règles et je suis pas censée enfreindre les règles quand je suis prof (E) (rires). Donc, heu... il a raison de m'en parler et je trouve ça rigolo. Mais sans pour autant prendre la remarque comme désagréable. C'est une taquinerie et ouais, c'est rigolo. Chercheur : C'est une taquinerie ? Enseignante : Ben, je sais pas... je sais pas lui ce qui... ce qui veut faire. Je pense que, ouais, il veut... il veut, ben, il veut interagir avec moi. Je pense que la dernière fois qu'il m'a vue, c'était... j'étais en train de griller un sens interdit. Donc, normal qu'il me le dise (rires), quoi. Après, je ne sais pas si c'est pour me taquiner ou juste pour interagir.</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce qui se passe là ? Nicolas : Je dis comme quoi elle avait grillé un sens interdit. Chercheur : Tu l'as vu faire ? Nicolas : Oui oui, c'était marrant. Chercheur : Du coup, tu lui dis ? Nicolas : Parce qu'elle est prof, normalement elle est censée donner l'exemple et tout Chercheur : C'est satisfaisant comme réponse pour toi ? Nicolas : Oui. Je lui dis comme ça parce que ça me faisait rire donc euh. Chercheur : Quand tu lui dis, tu fais quoi ? Nicolas : Bah rien, juste c'était marrant. Chercheur : ça te faisait rire donc tu lui faisais partager ? Nicolas : Bah oui. Chercheur : Et elle réagit comment ? Nicolas : Elle rigole aussi. (R) Chercheur : Tu trouves ça comment ? Nicolas : C'est bien, en plus c'est en vélo donc c'est pas grave, en voiture ça serait un peu plus grave. Chercheur : C'est important qu'elle rigole avec toi à ce moment-là ? Nicolas : En début de cours oui. Elle est détendue.</p>

Tableau 17 : Mise en correspondance temporelle des expériences de l'enseignante LA et de Nicolas, Leçon n°3 en Rugby

Cet extrait du début de la leçon n°3 de Rugby (Tableau 17) illustre une convergence entre l'engagement de l'enseignante portant une attention particulière à Nicolas, et la perception de cette attention par Nicolas au même moment. Lorsque Nicolas interpelle l'enseignante en lui disant qu'il l'avait vu « griller un sens interdit » (E), l'enseignant rigole avec lui (R). Nicolas dit lors de l'entretien que le fait que l'enseignante rigole avec lui à ce moment-là montre qu'elle est détendue (I). Il trouve que c'est important pour commencer la leçon. À ce même moment, l'enseignante s'engage dans la situation avec la préoccupation de rigoler avec Nicolas dans le but d'interagir avec lui (E). Dans l'entretien, l'enseignante dit qu'elle sait qu'elle a enfreint la règle et que c'est normal que Nicolas le lui dise (I). Aussi, elle sait que Nicolas veut la taquiner (I). Plus loin dans l'entretien, l'enseignante définit Nicolas comme distant (I), elle dit qu'elle veut lui montrer qu'elle s'intéresse à lui (I). Ainsi, cette conversation non porteuse d'un soutien explicite d'un premier abord, l'est lorsqu'on analyse l'expérience de Nicolas et son enseignante. Ce moment de soutien partagé illustre la préoccupation de l'enseignante à prendre soin de l'élève en lui portant attention.

D'autres extraits des entretiens d'autoconfrontation viennent compléter l'identification de moments de soutien partagés, visant à « Prendre soin des élèves ». Ces extraits sont ceux de l'enseignant n°1 suivi tout au long de l'année, avec la classe de 3^{ème} PM, au lycée Jean-Mermoz. « [...] *Entre-temps, je lui avais parlé de sa blessure, savoir qu'est-ce qu'il avait exactement. Il m'a dit qu'il s'était fait opérer, qu'il avait eu des broches dans le pied et qu'on lui avait reconstruit la voûte plantaire ou, ben... il savait à peu près de quoi il parlait.* » (Enseignant n°1, 3^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz)

« *C'est pour l'AS. Elle vient me donner les sous pour l'AS, donc je les prends et, et là je... comme j'ai vu qu'elle était dans la liste de Berlin, je dis : « Est-ce que tu as tout ? » Parce qu'elle était anciennement en trois pro, elle est diagnostiquée, enfin diagnostiquée, normalement elle aurait dû aller en SEGPA. [...] Mais ses parents n'ont jamais voulu donc elle avait de gros problèmes de compréhension. Elle est plutôt sympa, mais il faut être derrière quoi, donc, donc je lui demande si elle a tous ses papiers quoi. [...] Pour la mettre en confiance parce qu'elle est, elle se cache super vite.* » (Enseignant n°1, 3^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz).

Ces exemples de verbatim illustrent l'engagement typique de l'enseignant qui est de "prendre soin" en s'intéressant à ses élèves au-delà des apprentissages disciplinaires. Ce type d'engagement identifié chez l'enseignant est alors de s'intéresser à ses élèves pour créer du lien, pour les aider dans le travail. Parallèlement, l'analyse de l'expérience des élèves montre

que, la plupart du temps, lorsque l'enseignant est engagé avec la préoccupation de prendre soin, ils perçoivent ce soutien dans les actions de l'enseignant qu'ils vivent comme particulièrement soutenantes dans leur travail, leur donnant envie de se mettre au travail. L'analyse montre que lorsque l'enseignant cherche à créer du lien avec ses élèves, ces derniers perçoivent ses actions comme un soutien qui les aide à se mettre au travail (l'enseignant prend le temps de dire un petit mot à chaque élève pendant l'appel ; l'enseignant rigole avec moi/nous ; l'enseignant s'inquiète pour moi).

Les élèves qualifient ces actions de l'enseignant comme dépassant « le rôle de prof ». Les extraits d'entretien d'autoconfrontation suivants de Faustine, Timo, Line et Ousmane en attestent :

« Il (l'enseignant) n'est pas comme les autres profs » (Timo, 3^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz).

« La plupart du temps, les profs, quand on est en général, ils ne font pas attention. J'avoue que cette année, je l'ai et ça fait du bien » (Faustine, 3^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz).

« Il (l'enseignant) sait comment on est. [...] Bah, ça veut dire que les adultes, ils ont pas forcément les, les mêmes pensées et les mêmes « délires » que les jeunes et c'est pour ça que j'aime bien ce prof parce que je pense que... ça, en fait, c'est un bon prof, il va plus loin que le prof, en fait. » (Line, 3^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz).

« Je sais moi...ouais... aussi M. X, ok c'est mon prof, mais il peut s'occuper de moi. Par exemple, dans la cour, s'il me voit en train de fumer, il me dit si c'est pas bien. Il est un peu comme ça. [...] ça veut dire qu'en fait, il oublie pas. C'est pas qu'il oublie mais genre il est plus sur moi que sur les autres. Et ça, voilà, c'est bien. » (Ousmane, 3^{ème} PM, lycée Pierre-Mendès-France).

Ces extraits d'entretiens d'autoconfrontation viennent illustrer que lorsque l'enseignant est engagé à prendre soin des élèves, ces derniers vivent ces actions de l'enseignants comme une aide à se mettre au travail.

1.2.2. Être exigeant envers les élèves pour soutenir la mise au travail : une préoccupation partagée entre l'enseignant et les élèves

L'analyse conjointe de l'expérience de l'enseignant et des élèves montre qu'ils partagent des moments de soutien marqués par l'engagement de l'enseignant tourné vers l'exigence du

travail à réaliser. Au même instant, les élèves perçoivent, dans les actions de l'enseignant un soutien qui les aide à se (re)mettre au travail ou à maintenir leur investissement dans le travail. Par exemple, la mise en correspondance des cours d'expérience de l'enseignant n°1 et de Line illustre un soutien partagé où l'enseignant accompagne Line pour une remise au travail en lui donnant des conseils pour progresser (Tableau 18).

Cycle 3 : Badminton, leçon n°3 (3 ^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz)		
Actions et communications de l'enseignant n°1 et des élèves au cours de la leçon	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant n°1	Extrait de l'entretien de l'autoconfrontation de l'élève
		Line
<p><u>Fin de leçon</u> : les élèves doivent jouer sur terrain entier en 1 contre 1. L'organisation se fait en montante-descendante.</p> <p>L'enseignant interpelle Line au loin pour lui dire de venir jouer. Puis il va la rejoindre pour discuter avec elle :</p> <p>Enseignant : Bah si, c'est comme ça qu'on progresse, ce n'est pas en boudant ou quoi. Bah non ! C'est sûr que là... Bah je te signale que t'es quand même arrivée jusqu'ici, tu as commencé au milieu, hein.</p> <p>Lui, il est bon, mais il est bon contre des gens qui vont renvoyer le volant trop haut. Toi, tu renvoies le volant trop haut, c'est pour ça qu'il a pu à chaque fois te smasher sur la figure. Avant, tu n'envoyais pas le volant. Il faut voir ça aussi.</p> <p>Il accompagne Line sur le terrain : Vas-y, mets-toi là, Gwendal... Gwendal, tu le fais bouger à droite à gauche.</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce que tu fais, là ?</p> <p>Enseignant : Je lui dis qu'en fait, elle a progressé. Elle est pas bonne, mais qu'elle a progressé, et qu'elle doit continuer à jouer, parce que... Sachant qu'elle a progressé, peut-être que ce sera mieux par la suite, mais il faut lui montrer le postulat de départ, elle savait pas... elle savait pas renvoyer, avant. Donc là, elle sait renvoyer, mais à elle maintenant de varier son jeu pour pas se faire smasher sur la figure, elle joue trop haut.</p> <p>Chercheur : Qu'est-ce que tu fais en lui disant ça ?</p> <p>Enseignant : Je lui donne des conseils pour la faire progresser... et je lui donne même la solution pour gagner contre Gwendal qui ne va ni à droite, ni à gauche.</p> <p>Chercheur : D'accord.</p> <p>Enseignant : Donc je lui donne les clés, à elle de... passer la porte.</p> <p>Chercheur : Quel est ton but, à toi, là ?</p> <p>Enseignant : Qu'elle n'abandonne pas et qu'elle ne s'arrête pas sur un échec.</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce qui se passe là ?</p> <p>Line : Heu... voilà, c'est le prof qui vient me chercher et c'est pour ça en fait, que c'est plus que prof parce que là, il aurait pu me dire : « OK, fais ton caca boudin, pas de problème. » Mais il me mettrait zéro sur mon évaluation et voilà. Et là, il est venu me chercher, il m'a convaincu comme Gwendal, qui la semaine d'avant était tout en haut et là, elles sont redescendues et ouais, là, ça... enfin, c'est... je sais pas si c'est me donner confiance en moi, mais c'est...</p> <p>Chercheur : C'est te donner confiance, là ?</p> <p>Line : Ouais, ouais.</p> <p>Chercheur : D'accord. Et du coup, tu y vas ? Ça t'a... ?</p> <p>Line : Oui. Mais ouais, non, je sais pas si je râle encore après, je sais pas, mais en tout cas, s'il serait pas venu là, je serais toujours restée là et je n'aurais rien fait, oui.</p> <p>Chercheur : D'accord. Donc c'était important là, qu'il vienne ?</p> <p>Line : Ouais.</p>

Tableau 18 : Mise en relation des cours d'expérience de l'enseignant n°1 et Line lors d'un moment de soutien partagé, Leçon n°2, Badminton

Cet exemple de la leçon n°2 de badminton illustre une convergence entre l'engagement de l'enseignant (montrer à Line qu'elle ne doit pas abandonner) et la perception de cette exigence par Line au même moment. L'engagement de l'enseignant se décline en deux occurrences au cours de l'action : Line ne doit pas abandonner et Line ne doit pas s'arrêter sur un échec (E). Ainsi, il lui donne des conseils pour qu'elle ait les solutions pour réussir. Cet engagement de l'enseignant converge avec ses actions que Line perçoit comme particulièrement significatives d'un soutien : « [L'enseignant] vient me chercher » (R) alors qu'elle faisait « son caca boudin » dans les tribunes (E). Ici, l'objectif du travail demandé est de servir réglementairement et faire bouger dans les quatre coins son adversaire dans une situation en montante-descendante. Il va voir l'élève, la remet en confiance en valorisant ses progrès de début du cycle. Il sait qu'elle a progressé car avant elle ne renvoyait pas un volant (I). Il lui donne des conseils de stratégie pour battre son nouvel adversaire : Gwendal. À ce même moment, Line vit les actions de son enseignant comme particulièrement significatives d'un soutien à la mise au travail. Le fait que l'enseignant ne la laisse pas faire son « caca boudin » (I) est pour elle le signe d'un enseignant qui l'accompagne dans son travail malgré son arrêt. Elle vit l'accompagnement de l'enseignant comme une mise en confiance pour l'aider (I).

À l'instar de cette illustration, l'analyse de l'expérience des enseignants lors des moments de soutien montre qu'il est engagé à soutenir le travail de ses élèves en étant exigeant dans ses attentes de la tâche vis-à-vis de ses élèves. Ce type d'engagement se traduit par les préoccupations suivantes : montrer aux élèves comment faire, adapter le travail aux besoins des élèves, encourager les élèves pour ne pas qu'ils s'arrêtent, donner des conseils à chacun, pratiquer avec eux pour réguler dans l'action, se rendre disponible pour répondre à leurs questions. Aussi, l'enseignant soutient le travail des élèves en étant exigeant vis-à-vis de leur comportement en classe : ne pas attendre qu'ils « ne sortent trop de la tâche », ou encore « faire en sorte qu'ils ne gâchent pas leur chance de réussir ». Ces préoccupations sont couplées avec celles de vouloir que les élèves « prennent du plaisir à pratiquer », qu'ils « prennent confiance pour maintenir leur investissement dans le travail ».

D'autres extraits d'entretiens illustrent ces moments de soutien partagés et visant à « être exigeant envers les élèves ». Ces extraits sont ceux des enseignants suivis tout au long de l'année : Enseignant n°1, 3^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz ; Enseignants n°3, 3^{ème} PM, & n°4, 2^{nde} MEI, lycée Henri-Brisson.

« Je suis très directif et je mets le rythme parce que sinon je sens qu'ils flottent, donc si je ne lance pas, après pff. Moi, je n'aime pas, je n'aime pas être statique, donc d'un certain côté j'impose le rythme, ils suivent. Celui qui ne suit pas, ben, il va prendre une réflexion et en même temps, euh, je ne suis pas là pour casser, non plus. J'essaye de faire rigoler d'autres et ainsi de suite pour qu'il y ait une certaine, on va dire, bonne ambiance » (Enseignant n°1, 3^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz) ;

« Je signifie à Dylan qu'il y a un service réglementaire au badminton et quel que soit le moment dans le cours, il doit le faire systématiquement ce service à la cuillère. Pendant l'échauffement, j'avais déjà remarqué que systématiquement il faisait un service tennis. Et donc je fais un rappel du règlement général pour tout le monde et le fait que j'ai vu Dylan, pour lui dire spécifiquement à lui pour qu'il fasse attention à son service » (Enseignant n°3, 3^{ème} PM, lycée Henri-Brisson) ;

« Il y a Léo qui me demande sa feuille. Léo n'étant pas là la semaine dernière, il n'avait pas de feuille de travail, donc je le prends avec moi pour lui donner une feuille de travail parce que je ne veux pas le laisser sans feuille sans... il peut partir n'importe où ou déranger ceux qui se mettent au travail. Alors je le prends avec moi aussi pour avoir un temps avec lui et lui expliquer correctement les choses et qu'il sente que je suis investie dans son travail » (Enseignante n°4, 2nde MEI, lycée Henri-Brisson).

Parallèlement, les élèves disent que lorsqu'ils perçoivent que leur enseignant prend du temps pour eux, leur propose un autre exercice alors qu'ils sont en échec, démontre l'exercice à faire avec eux ou un camarade, ou lorsqu'il joue avec eux, ils le vivent comme un soutien les aidant à se mettre/remettre au travail. Ces actions de l'enseignant viennent perturber leur engagement dans la situation, en le transformant en un engagement tourné vers le travail demandé.

Les élèves qualifient ces actions de l'enseignant comme signifiant un « prof qui veut que tout le monde réussisse », « il veut nous booster », « il croit en nous ». Les extraits d'entretiens suivants de Faustine, Line et Chakib en attestent :

« Quand je fais quelque chose de bien, il vient me le dire, il prend conscience des efforts que je peux faire. Heu... il est pas que avec les plus forts ou que avec les plus nuls » (Line, 3^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz) ;

« Il nous remet tous dans l'ordre et pour ceux qui n'y arrivent pas, il dit de faire de la manière où on ne jongle pas mais où on a la balle sur la raquette. Il nous explique une autre manière

de faire l'exercice même si on n'y arrive pas. Comme ça, ça ne nous pénalise pas » (Faustine, 3^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz) ;

« Ben c'est bien pour que je bosse ma jambe par rapport à ma sciatique. Ça se voit qu'elle est là pour nous, pour nous aider » (Chakib, 2^{nde} MEI, lycée Henri-Brisson).

Ces convergences entre l'engagement (E) de l'enseignant (soutenir le travail des élèves) et le representamen (R) de l'élève au même instant (perçoit une aide) rendent compte d'un moment de soutien partagé et vient expliquer la perception d'un enseignant très soutenant tout au long de l'année à l'échelle des quatre classes.

1.3. Le soutien vécu en classe au cours de l'année : un compromis entre « prendre soin » et « montrer une exigence permanente dans le travail demandé »

Les résultats exposés précédemment ont révélé que le soutien vécu en classe est de deux formes : d'une part, un soutien de l'enseignant qui consiste à prendre soin des élèves et dont les élèves perçoivent les attentions particulières de leur enseignant à leur égard ; et d'autre part, un soutien de l'enseignant empreint d'exigence dans le travail des élèves et dont les élèves perçoivent les actions de l'enseignant visant à les aider à (mieux) réussir. Néanmoins, ces deux formes de soutien ne sont pas isolées l'un de l'autre. L'analyse de l'expérience des élèves montre qu'ils perçoivent leur enseignant comme soutenant à condition que ce dernier soit à la fois « attentionné à eux » et « exigeant dans la mise au travail et le respect des règles » de fonctionnement de la classe. Lorsque les actions de l'enseignant sont signifiantes de ces deux types de soutien, alors les élèves vivent un soutien fort les aidant à se mettre au travail de façon prolongée et régulière au cours de l'année.

En effet, l'analyse de l'expérience des élèves montre que les actions de l'enseignant sont soutenantes pour eux lorsqu'elles concilient les préoccupations de « prendre de soin d'eux » et « être exigeant envers eux » pour qu'ils réussissent. L'équilibre entre ces deux préoccupations par l'enseignant permet, pour l'élève, de faire durer la perception d'un soutien au travail au cours de l'année.

L'extrait suivant de Line (Tableau 19) témoigne de ce besoin d'équilibre dans les actions soutenantes de l'enseignant :

Actions et communications de l'enseignant et des élèves au cours de la leçon	Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Line
<p><u>Fin de leçon :</u> Les élèves doivent jouer sur terrain entier en 1 contre 1. L'organisation se fait en montante-descendante.</p> <hr/> <p>L'enseignant interpelle Line au loin pour lui dire de venir jouer. Puis il va la rejoindre pour discuter avec elle :</p> <p>Enseignant : Bah si, c'est comme ça qu'on progresse, ce n'est pas en boudant ou quoi. Bah non ! C'est sûr que là... Bah je te signale que t'es quand même arrivée jusqu'ici, tu as commencé au milieu, hein. Lui, il est bon, mais il est bon contre des gens qui vont renvoyer le volant trop haut. Toi, tu renvoies le volant trop haut, c'est pour ça qu'il a pu à chaque fois te smasher sur la figure. Avant, tu n'envoyais pas le volant. Il faut voir ça aussi.</p> <p>Il accompagne Line sur le terrain : Vas-y, mets-toi là, Gwendal... Gwendal, tu le fais bouger à droite à gauche.</p>	<p>Line : « Heu... il pourrait être : « on fait ci, on fait ça et on rigole pas, on est comme ça. » J'ai eu aussi des profs comme ça et j'aime pas, j'aime pas du tout. J'ai besoin de... j'ai... il faut du sérieux, oui, c'est vrai parce que si on... si on me rappelle pas à l'ordre, je vais faire que des « bêtises ». Mais si le prof il est toujours ferme, j'aime pas du tout, j'ai besoin pas forcément de rigoler tout le temps, mais j'ai besoin d'avoir un cours dans une « bonne ambiance. [...] Heu... moi, j'ai eu des profs qui... je pouvais faire, en fait, je faisais n'importe quoi dans leur cours, enfin. Genre, en fait, j'étais contente d'y aller parce que je savais que j'allais pas bosser. Alors c'était mon moment de pause, peu mon moment de, de faire un peu le bazar et tout. Alors que là, le prof, heu... si je me permets de les faire et je sais qu'il va toujours revenir surveiller ce que je fais.»</p>

Tableau 19 : Tableau à double volet mettant en correspondance temporelle les actions, communications et l'entretien d'autoconfrontation de Line, Leçon n°2, Badminton

Dans cet extrait d'entretien d'autoconfrontation, Line dit, sur l'enseignant qui vient la chercher dans les tribunes pour l'aider à se remettre au travail (R) (Tableau 19), qu'elle sait qu'il a envie qu'elle travaille (I). À ce propos, Line sait que pour travailler en EPS, elle a besoin d'un enseignant « sérieux » mais pas toujours « ferme ». Elle sait qu'il faut qu'elle puisse aussi rigoler/plaisanter avec son enseignant pour travailler dans « une bonne ambiance ». Elle souligne, en évoquant une expérience passée avec un autre enseignant qui la laissait faire ce qu'elle voulait, qu'elle avait juste envie de faire le bazar (R mnémorique). Ces connaissances qu'elle a construites à propos du soutien à s'engager dans le travail résultent d'un équilibre des actions de l'enseignant entre des actions où l'enseignant « prend soin » d'elle (lui porte de l'attention, rigole avec elle, lui donne des conseils) et des actions où l'enseignant reste exigeant dans le travail demandé (il insiste pour qu'elle fasse le travail, il l'accompagne jusqu'à ce

qu'elle comprenne le travail, etc.). Ainsi, l'expérience de soutien vécue par Line à cet instant vient valider la connaissance : « si je me permets de faire le bazar, le prof va revenir surveiller ce que je fais » (I).

À l'instar de Line, d'autres élèves ont décrit cet équilibre d'un enseignant à la fois attentionné et exigeant dans le travail pour les aider dans le travail. L'extrait suivant vient compléter l'identification de cet équilibre dans le soutien, recherché par les élèves : Timo, 3^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz.

- *« Il ne se prend pas comme les autres profs [...] il n'est pas comme d'autres qui vont te coller direct. Que là, avec lui (l'enseignant), tu peux lui sortir n'importe quoi, il rigole. Oui, il est attentionné à nous, si on ne comprend pas, il nous explique bien et tout. Ben il me respecte, vu qu'il me respecte, moi je le respecte. Il rigole, je rigole avec. Et en fait, moi les gens qui me parlent mal, qui me disent « ouais vas-y fais ça ! », je ne le fais pas car j'aime pas qu'on me donne d'ordres. Genre, il va me dire « Timo, tu peux faire ça, s'il te plaît ? » et « Tu seras gentil ! », « merci » et tout ça. Les autres profs ils disent « fais-ça ». Et voilà en gros c'est « Ferme ta bouche et fais-le » (Timo, 3^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz).*

Ici, pour Timo, le respect de l'enseignant et son aide dans la réussite du travail sont gages de mise au travail. Il confie même plus loin dans l'entretien que l'année passée, il n'allait plus en EPS car son enseignant lui avait mal parlé.

Pour conclure, le soutien vécu par les élèves résulte d'un équilibre entre des actions signifiantes « d'une attention pour moi » et « l'enseignant veut que je réussisse ». Ce soutien est partagé par l'enseignant qui soutient les élèves dans le travail selon deux types d'engagement : « prendre soin des élèves » et « être exigeant envers eux » dans les apprentissages.

2. Des expériences de soutien divergentes entre l'enseignant et les élèves au cours de l'année

L'analyse de l'expérience des élèves dans des groupes plus restreints (élèves ayant la plus forte et la plus faible perception du soutien de leur enseignant en début d'année) montre qu'il existe des variations significatives du soutien perçu. En d'autres termes, l'analyse quantitative

met en exergue une instabilité de la perception du soutien de leur enseignant au cours de l'année. Sur le même plan, l'analyse qualitative de l'expérience montre qu'il existe des divergences entre l'Engagement de l'enseignant et le Representamen de l'élève lors de certains moments de soutien.

2.1. Variation de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves au cours de l'année

Nous avons cherché à comprendre si la stabilité de la perception du soutien social par les élèves relevait d'un trait commun à l'ensemble des élèves. En d'autres termes, nous nous sommes demandé si, quelle que soit la perception de la fréquence du soutien de l'enseignant par les élèves en début d'année, cette dernière restait stable tout au long de l'année. L'analyse des données issues du questionnaire CASSS montre que lorsqu'on s'intéresse à un effectif plus restreint (quartile), on constate une variation significative de la perception du soutien social au cours de l'année.

Nous présenterons les résultats du premier et du quatrième quartile d'élèves classés selon le score lors de la passation de septembre (P1).

2.1.1. Un enseignant perçu comme moins soutenant au cours de l'année : le cas des élèves ayant la perception la plus élevée.

L'analyse des variances des scores de la fréquence du soutien social perçu de l'enseignant par les élèves du premier quartile, c'est-à-dire les élèves ayant la perception la plus élevée de la fréquence du soutien de leur enseignant, montre que leur perception du soutien varie significativement au cours de l'année ($F(1, 16)=5.877, p=0.007$) (Tableau 20).

En effet, les élèves perçoivent moins fréquemment le soutien de leur enseignant entre le premier temps de mesure (P1) et le deuxième (P2) ($p_{bonf} = 0.013$). Cette diminution est aussi marquée entre le début d'année (P1) et la fin d'année (P3) ($p_{bonf}=0.016$) (Figure 18).

	Variables	Somme des carrés	Df	Moyenne	F	<i>p</i>	Résultat
FRÉQUENCE	Soutien social – Q1 –	771.969	2	385.984	5.877	0.007	Variation significative
IMPORTANCE	Soutien social – Q1 –	32.698	2	16.349	0.924	0.408	Pas variation significative

Tableau 20 : Résultats des tests ANOVA à mesures répétées pour le Quartile Q1

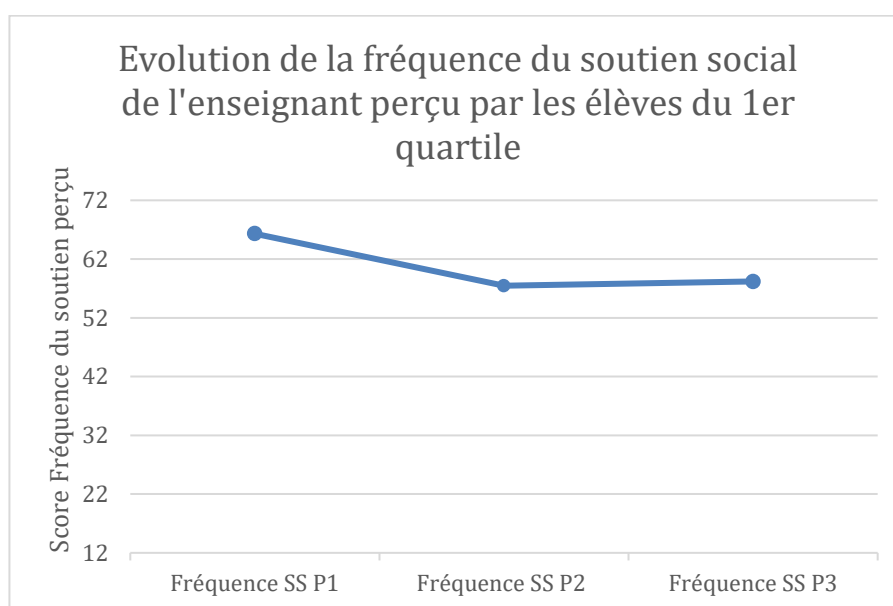


Figure 18 : Évolution de la fréquence du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves ayant une perception élevée du soutien social de leur enseignant

Cependant, l'analyse comparative des moyennes montre que malgré la perception d'un soutien moins fréquent au cours de l'année, celui-ci reste significativement supérieur à la moyenne théorique (P1 : $t(1, 15) = 27.962, p < .001$; P2 : $t(1, 15) = 6.078, p < .001$; P3 : $t(1, 15) = 7.357, p < .001$) (Tableau 21). Autrement dit, les élèves de ce groupe conservent la perception d'un soutien social de leur enseignant très fréquent au cours de l'année (Figure 19).

Test t de Student – Quartile 1 –						
	<i>FRÉQUENCE</i>			<i>IMPORTANCE</i>		
	t	df	p	t	df	p
Soutien social – Période 1 –	27.962	15	< 0.001	3.994	15	0.001
Soutien social – Période 2 –	6.078	15	< 0.001	2.118	15	0.051
Soutien social – Période 3 –	7.357	15	< 0.001	1.772	15	0.097

Tableau 21 : Résultats test t de Student - Q1 –

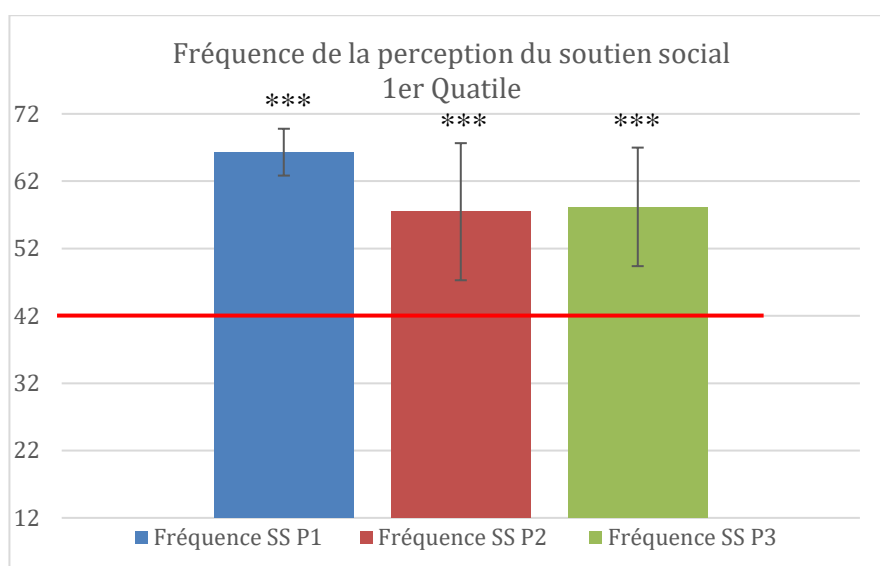


Figure 19 : Comparaison des moyennes de la fréquence de perception du soutien social de l'enseignant par les élèves ayant la perception la plus élevée

Notre analyse montre que malgré une absence de variation significative de l'importance du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves au cours de l'année ($F(1,16) = 0.924$, $p = 0.408$), ils accordent une importance significativement supérieure à la moyenne théorique de l'échelle en début d'année P1 : $t(1, 15) = 3.994$, $p = 0.001$; P2 : $t(1, 15) = 2.118$, $p = 0.051$; P3 : $t(1, 15) = 1.772$, $p = 0.097$) (Figure 20).

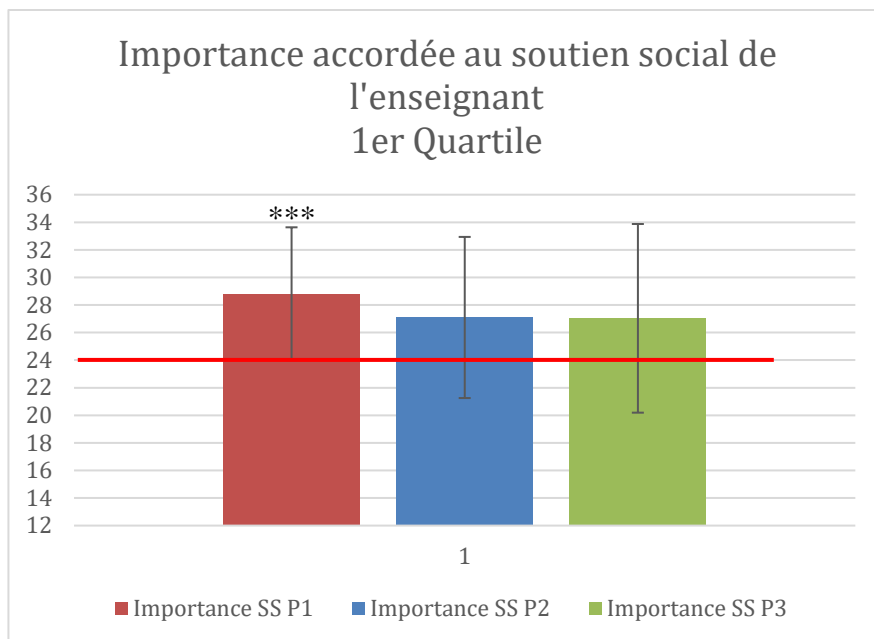


Figure 20 : Comparaison des moyennes de l'importance du soutien social de l'enseignant par les élèves ayant la perception la plus élevée

2.1.2. L'enseignant perçu de plus en plus soutenant au cours de l'année : le cas des élèves ayant la perception la plus basse

L'analyse des variances des scores de la fréquence du soutien perçu par les élèves ayant la perception la plus basse en début d'année montre que cette perception du soutien varie significativement au cours de l'année ($F(1,16) = 5.326, p = 0.01$) (Tableau 22). En effet, ces élèves perçoivent un soutien plus fréquent en fin d'année (P3) qu'en début d'année (P1) ($p_{\text{bonf}} = 0.009$) (Figure 21).

	Variabes	Somme des carrés	Df	Moyenne	F	<i>p</i>	Résultat
<i>FREQUENCE</i>	Soutien social – Q4 –	977.375	2	488.687	5.326	0.010	Variation significative
<i>IMPORTANCE</i>	Soutien social – Q4 –	30.448	2	15.224	0.917	0.411	Pas variation significative

Tableau 22 : Résultats test ANOVA à mesures répétées, Quartile 4

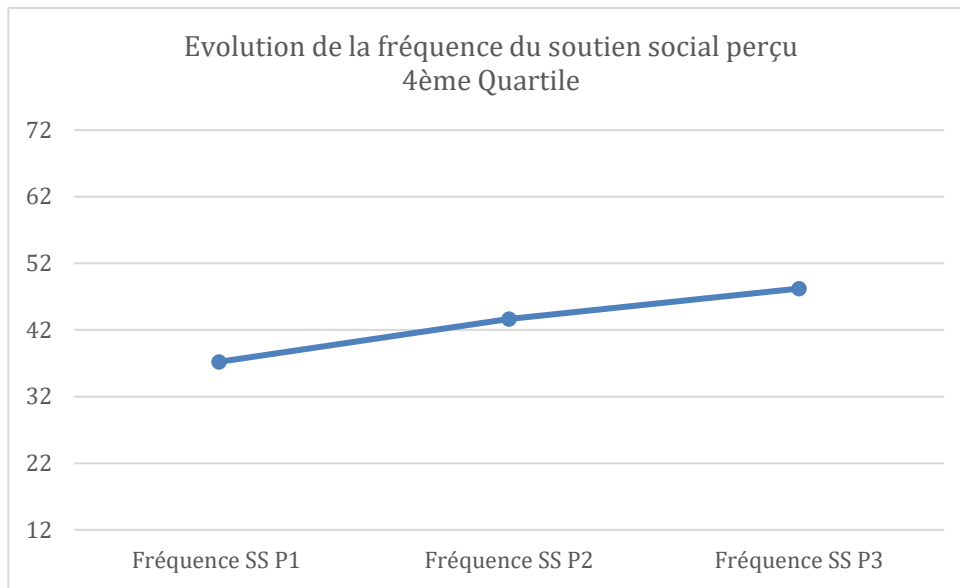


Figure 21 : Évolution de la fréquence du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves ayant la perception la plus faible du soutien social de leur enseignant

L'analyse comparative des moyennes des scores de fréquence du soutien social perçu montre que le soutien social perçu par les élèves de ce groupe est significativement inférieur à la moyenne théorique en début d'année (P1 : $t(1, 15) = -3.298, p=0.005$) puis n'est significativement pas différent de cette moyenne au cours de l'année (P2 : $t(1, 15) = 0.623, p=0.543$; P3 : $t(1,15) = 2.00, p=0.064$) (Tableau 23, Figure 22).

Test t de Student – Quartile 4 –						
	FRÉQUENCE			IMPORTANCE		
	t	df	p	t	df	p
Soutien social – Période 1 –	-3.298	15	0.005	-3.244	15	0.005
Soutien social – Période 2 –	0.623	15	0.543	-3.517	15	0.003
Soutien social – Période 3 –	2.000	15	0.064	-2.775	15	0.014

Tableau 23 : Résultats test t de Student – Q4 –

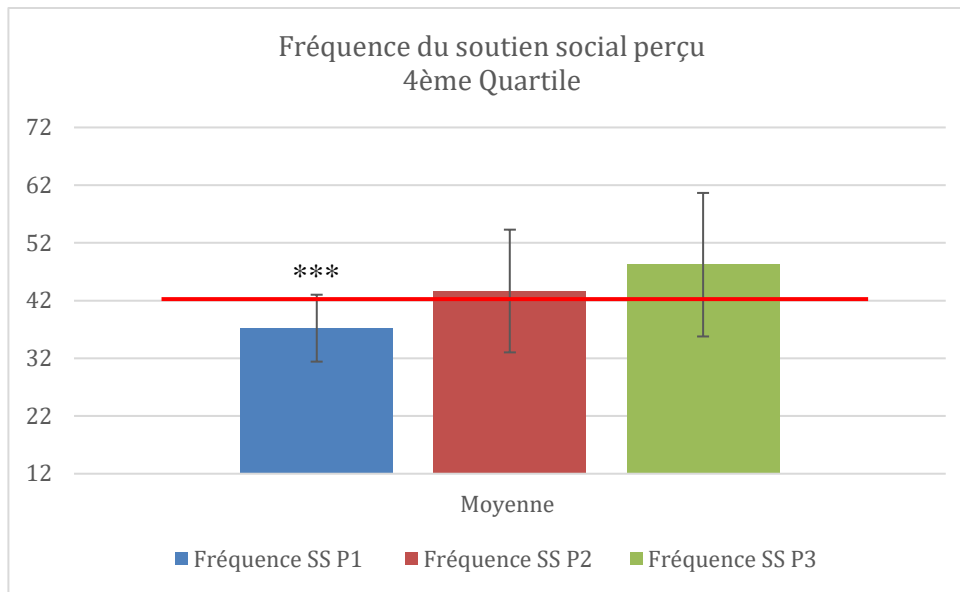


Figure 22 : Comparaison des moyennes de la fréquence de perception du soutien social de l'enseignant par les élèves ayant la perception la plus faible

Les élèves de ce quartile perçoivent alors un soutien de leur enseignant plus fréquent en fin d'année qu'en début d'année. Le score moyen de la fréquence du soutien perçu, bien que significativement inférieur à la moyenne en début d'année, se rapproche de la moyenne au cours de l'année.

Notre analyse montre que malgré une absence de variation significative de l'importance du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves au cours de l'année ($F(1,16) = 0.917$, $p = 0.411$), ils accordent une importance significativement inférieure à la moyenne théorique de l'échelle en début d'année puis, au cours de l'année, l'importance qu'il accorde au soutien social de l'enseignant n'est pas significativement différent de la moyenne théorique (P1 : $t(1, 15) = -3.298$, $p = 0.005$; P2 : $t(1, 15) = 0.623$, $p = 0.543$; P3 : $t(1, 15) = 2$, $p = 0.064$) (Tableau 23, Figure 23).

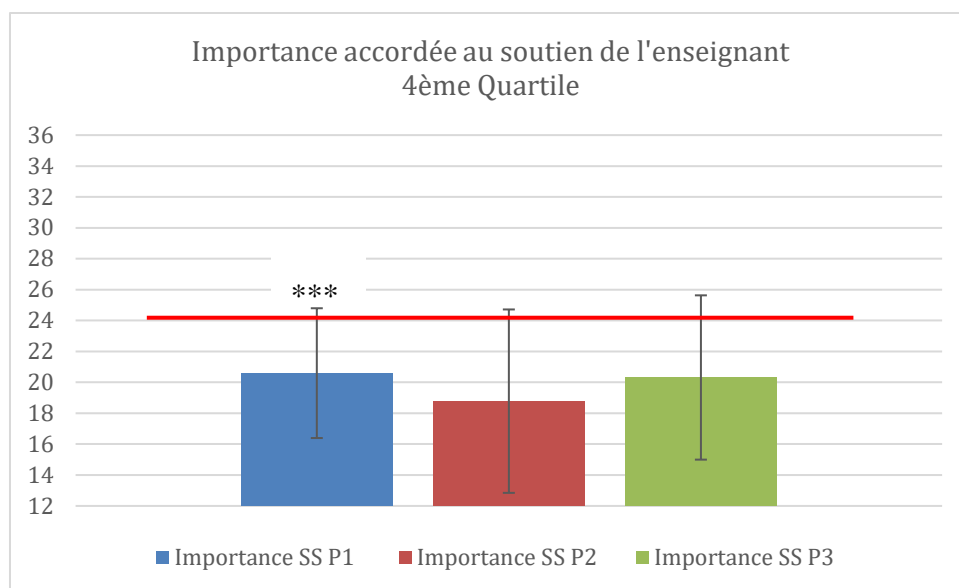


Figure 23 : Comparaison des moyennes de l'importance du soutien social de l'enseignant pour les élèves ayant la perception la plus faible

Ainsi, cette analyse intragroupe (1^{er} et 4^{ème} quartile) nous permet d'avoir une vision plus fine de la perception des élèves au cours de l'année. En effet, elle montre que, selon la fréquence du soutien perçu que les élèves ont en début d'année, son évolution varie significativement au cours de l'année. Pour le premier groupe, les élèves perçoivent un soutien moins fréquent en fin d'année qu'en début d'année tout en restant relativement fréquent. Tandis que les élèves du quatrième groupe perçoivent un soutien plus fréquent de leur enseignant en fin d'année. Contrairement à la vision globale de l'analyse du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves investis (première sous-section), les variations constatées ici invitent à questionner le soutien tel qu'il est vécu par l'enseignant et les élèves.

2.2. Divergence de vécu de soutien entre l'enseignant et les élèves au cours de l'année

La variabilité du soutien social perçu que nous avons observée au cours de l'année peut en partie se comprendre à partir de l'analyse qualitative de l'expérience de l'enseignant et des élèves ayant la plus forte perception ou percevant davantage de soutien d'une période à l'autre. En effet, nos résultats montrent que malgré une perception élevée du soutien de leur enseignant

au cours de l'année, à certains moments, il y a divergence entre l'Engagement de l'enseignant et la façon dont elles prennent sens en termes de soutien pour l'élève. L'enseignant peut être engagé à soutenir ses élèves mais les élèves ne vivent pas ce soutien au même instant ; inversement, les élèves peuvent vivre un soutien alors que l'enseignant n'est pas engagé à les soutenir dans la situation. Ces décalages récurrents de soutien peuvent venir éclairer les variations de perceptions du soutien d'une période à l'autre selon le nombre de moments partagés ou manqués au cours de la leçon lorsqu'on s'intéresse aux élèves percevant un niveau particulièrement élevé du soutien de l'enseignant ou évoluant positivement au cours de l'année. Il est fréquent que les élèves vivent des actions de l'enseignant comme soutenantes ou à l'inverse comme réprimantes alors même que l'enseignant est engagé dans la situation avec des préoccupations autres. La récurrence de ces moments et les interactions passées entre l'enseignant et l'élève aident à comprendre ce phénomène.

2.2.1. Soutien vécu par l'enseignant et non perçu par l'élève au même instant

L'enseignant est le souvent engagé à soutenir ses élèves au cours de la leçon ; pour autant, certains élèves ne perçoivent pas ces actions comme soutenantes, et n'ont aucun effet sur leur engagement au travail.

La mise en correspondance des cours d'expérience de l'enseignante et de Nicolas dans le Tableau 24 illustre des expériences de soutien divergentes. L'enseignante est engagée à soutenir le travail de Nicolas, quand lui ne vit pas ce soutien au même moment.

Cycle 3 : Rugby, leçon n°3 (2 nd e MEI, lycée Henri-Brisson)		
Actions et communications de l'enseignante n°4 et des élèves au cours de la leçon	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignante n°4	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation
		Nicolas
<p><i>Time code 27'40</i> <u>Situation d'apprentissage</u> L'enseignante a mis en place un exercice de plaquage par deux : l'objectif est de plaquer son binôme le plus tôt possible.</p> <p><u>L'exercice continue et l'enseignante continue de passer dans la ligne. Nicolas l'interpelle :</u> Nicolas : Madame ! C'est un peu chiant. Enseignante : Nicolas, ton avis, je m'en fiche ! Nicolas : Oh merde. L'enseignante reste avec le duo de Nicolas et intervient sur leur activité. Enseignante à Nicolas et son binôme : Accompane plus au niveau des jambes, Nicolas.</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce qui se passe là ? Enseignante : Heu... Nicolas a dû dire un truc heu... Chercheur : Oui, il a dit : « C'est un peu chiant. » Enseignante : Ouais, voilà. Donc, heu... du coup, je lui dis que je m'en fiche de savoir ce qu'il pense. Et heu... derrière je régule ce qu'ils ont fait pour.. ben, quand même... ben, déjà, lui, lui montre, lui fait comprendre que même si c'est nul, ben, au final, il n'est pas en réussite. Donc, heu... voilà, il y a quand même des choses à travailler et apprendre. Donc c'est utile ce qu'on fait. Chercheur : D'accord. Enseignante : Je viens de lui dire que je m'en fichais de son avis, mais, derrière, je m'intéresse quand même à ce que lui, il fait. Chercheur : Tu t'intéresses quand même à ce que lui, il fait ? Enseignante : Ouais. Ben, parce qu'il a mal plaqué. Enfin, il a mal fait le truc et heu... et heu... et je pense que je ne veux pas non plus rester heu... sur une phrase, de juste : « Nicolas, ton avis, je m'en fiche. » Enseignante : Si j'étais partie sur une phrase comme ça, peut-être que c'était pas très heu... enfin pédagogique, quoi. Donc, derrière, je... je reste avec lui et je l'accompagne. Heu... on n'en reste pas sur une phrase qui... qui le... qui le dessert (qui ne permet pas à Nicolas de progresser). Chercheur D'accord. C'est important ça pour toi ?</p> <p>Enseignante : Ouais. Parce que je... j'aime bien cet élève, j'ai pas envie que... j'ai pas envie de... qu'on soit en froid. Alors même si heu... on va pas être en froid pour une phrase comme ça. Mais, voilà, je veux qu'il comprenne que, ben, heu... ce genre de phrase, ça sert à rien. Mais, par contre, moi, je suis quand même là pour heu... pour m'intéresser à ce que lui, il fait.</p>	<p>Chercheur : Tu as entendu ? Nicolas : J'ai dit quoi ? Chercheur : Tu as dit : "Madame c'est un peu chiant". Nicolas : Ba oui... Chercheur : Elle te répond : "Nicolas ton avis, je m'en fiche" et tu réponds: "Ah merde". Qu'est-ce que tu fais là ? Nicolas : Ben c'était long. Chercheur : Tu trouves ça long ? Nicolas : Oui. Chercheur : Du coup tu lui dis ? Nicolas : Oui. Chercheur : C'est important que tu lui dises ? Nicolas : Euh oui, je sais pas. Chercheur : Tu ne sais pas ? Nicolas : Ben j'attendais la fin pour passer à autre chose. Chercheur : D'accord. Et quand elle te répond ? Nicolas : Bah rien. Chercheur : ça ne te fait rien ? Nicolas : Bah non.</p>

Tableau 24 : Mise en relation des cours d'expérience de l'enseignante n°4 et Nicolas lors d'un moment de soutien partagé, Leçon n°3, Rugby

Dans cet extrait, Nicolas interpelle l'enseignante pour lui dire qu'il trouve l'exercice « chiant » (E). Lors de l'entretien, il dit que cet exercice était trop long (R). Manifestement, Nicolas n'était pas très investi dans la réalisation des plaquages demandés (R). À cette interpellation, l'enseignante répond qu'elle se fiche de son avis. Cependant, tout de suite après, elle régule l'activité de Nicolas et son binôme en venant leur donner des conseils sur la façon de réaliser correctement un plaquage (E). Lorsque l'enseignante intervient sur les élèves à cet instant, son engagement est tourné vers « Montrer à Nicolas que même si c'est nul, je m'intéresse quand même à ce qu'il fait en régulant sa pratique ». L'enseignante, en entretien, dit qu'à ce moment-là de la leçon, elle souhaite aider Nicolas à réussir, bien qu'elle lui ait dit « qu'elle se fichait de son avis » (E). Elle précise qu'elle ne veut pas qu'ils (elle et Nicolas) restent sur une « phrase qui le dessert » (qui ne permet pas à Nicolas de progresser) et qu'elle « n'a pas envie qu'ils restent en froid » pour qu'il se remettre au travail. L'enseignante est engagée à soutenir le travail de son élève en prenant soin de lui manifester son attention malgré le rejet du jugement de l'exercice par son élève. À ce même instant, Nicolas dit que la réponse de l'enseignante ne lui a rien fait, qu'il « attendait pour passer à autre chose ». Les actions d'accompagnement de son apprentissage par les conseils de l'enseignante à cet instant ne sont pas significatives d'un soutien de sa part, pour lui.

Cet extrait illustre la divergence de vécu entre l'engagement de l'enseignant tourné vers le soutien à la remise au travail de Nicolas et ce que vit Nicolas au même moment : une situation d'apprentissage qu'il trouve ennuyeuse.

Cette illustration rend compte de la complexité de l'analyse de l'interaction en classe et de la spécificité des élèves étudiés de lycée professionnel dont la mise au travail n'est pas acquise à tout instant de la leçon. L'enseignant est engagé à les soutenir même lors de situation de tension.

À la lumière de cet exemple, l'analyse conjointe des cours d'expérience de l'enseignant et des élèves montre qu'il existe des moments de divergences entre l'engagement de l'enseignant et l'expérience vécue par l'élève. Plus précisément, l'engagement de l'enseignant est le plus souvent tourné vers l'accompagnement de ses élèves : accompagner leurs apprentissages, les encourager, prendre soin d'eux en cas de difficultés. Néanmoins, ces tentatives d'aide au travail ne sont parfois pas vécues par les élèves qui évoluent dans leur monde propre et pour qui, à ces instants, l'action de l'enseignant n'est pas significative pour eux.

Nos résultats montrent que selon l'engagement de l'élève dans la situation, les actions de l'enseignant ne sont pas significatives d'une aide alors même que ce dernier est engagé à soutenir

leur mise au travail : l'élève ne trouve pas de sens dans le travail demandé, l'élève est engagé dans une activité physique qu'il maîtrise, l'élève a vécu comme injuste l'intervention précédente de l'enseignante.

2.2.2. Soutien vécu par l'élève alors même que l'engagement de l'enseignant est non tourné vers le soutien

L'analyse de l'articulation des cours d'expérience de l'enseignant et des élèves montre qu'à d'autres moments, l'élève perçoit un soutien de la part de son enseignant, alors même que ce dernier n'est pas engagé dans une situation de soutien.

Par exemple, la mise en correspondance des cours d'expérience de l'enseignant n°3 et de Simon illustre des expériences de soutien divergentes. L'élève vit un soutien alors que l'enseignant est engagé à assurer la sécurité de son binôme (Tableau 25).

Cycle 1 : Escalade, Leçon n°2 (3 ^{ème} PM, lycée Henri-Brisson)		
Actions et communications de l'enseignant et des élèves au cours de la leçon	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant n°3	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation
		Simon
<p><u>Situation d'apprentissage : l'assurance</u> Les élèves doivent s'exercer aux cinq temps d'assurance en assurant leur partenaire de cordée jusqu'à la ligne de vie.</p> <hr/> <p>L'enseignant est en train de désescalader une voie où une corde avait été bloquée par un autre élève quand il voit Simon lâcher la corde de vie :</p> <p>Enseignant (sur un ton sec et fort) : Tu fais n'importe quoi Simon !</p>	<p>Chercheur : Tu fais quoi là ?</p> <p>Enseignant : Ben là, il n'a rien compris, donc là c'est danger, donc on arrête tout !</p> <p>Enseignant : Ben oui mais Simon il fait partie de ceux qui bougent beaucoup, que lorsque tu donnes des consignes, elles ne sont pas toujours intégrées et je suis toujours à lui rappeler qu'à un moment donné, s'il fait n'importe quoi, les consignes, elles, ne peuvent pas être entendues, appliquées...et puis à un moment donné, il y a un manque de maturité aussi. C'est encore un bébé Simon.</p>	<p>Chercheur : Donc là, il te dit tu fais n'importe quoi maintenant. Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?</p> <p>Simon : Je sais pas, je crois que j'avais été trop vite.</p> <p>Chercheur : Ça te fait quoi qu'il te dise tu fais n'importe quoi à ce moment-là ?</p> <p>Simon : J'ai mal fait.</p> <p>Chercheur : D'accord. Qu'est-ce qui se passe avec M.B ?</p> <p>Simon : Il m'explique.</p> <p>Chercheur : Il t'explique, il t'explique comment ?</p> <p>Simon : Comment bien assurer parce que j'ai mal fait.</p> <p>Chercheur : Qu'est-ce que ça fait qu'il vienne t'expliquer à ce moment-là ?</p> <p>Simon : C'est plus pratique pour heu... éviter qu'il y ait tout le monde. Il me semble. C'était plus ce que j'avais pas compris ou ce que je faisais mal.</p> <p>Chercheur : Tu trouves ça comment heu... ? Bien, stressant, chiant heu... ?</p> <p>Simon : C'est mieux.</p> <p>Chercheur : C'est mieux ?</p> <p>Simon : Heu... parce que comme ça il nous montre tout et on refait heu... enfin devant lui, il nous dit si c'est bon ou pas.</p> <p>Chercheur : À ce moment-là, ça te fait quoi ?</p> <p>Simon : Je fais, je fais ce qu'il me dit.</p> <p>Chercheur : Tu te sentais comment, là, à l'assurance ?</p> <p>Simon : Au début pas trop bien, mais là, après, c'est mieux.</p> <p>Chercheur : Ouais, pas trop bien pourquoi ?</p> <p>Simon : Parce que j'arrivais pas trop, trop.</p>

Tableau 25 : Mise en relation des cours d'expérience de l'enseignant n°3 et de Simon lors d'un moment de soutien non partagé, Leçon n°2, Escalade

Dans cette situation, lorsque l'enseignant interpelle Simon en lui disant « Tu fais n'importe quoi Simon » (R), Simon vit un soutien à la mise au travail de la part de son enseignant. En effet, à cet instant, Simon dit en entretien que lorsque l'enseignant lui dit qu'il fait n'importe quoi, il lui réexplique individuellement comment faire (I). Pour Simon, le fait que l'enseignant ait remarqué qu'il avait « mal fait » le rassure, il ne se sentait « pas trop bien ». Il sait que l'enseignant va prendre le temps pour l'aider et va rester à côté de lui pour vérifier qu'il réalise correctement l'exercice (I). Alors qu'au même instant, lorsque l'enseignant dit « Tu fais n'importe quoi », son engagement est tourné vers le maintien de la sécurité du binôme de Simon quand il voit que Simon lâche la corde (R). Il sait que « Simon bouge beaucoup », et qu'il « n'écoute pas les consignes » (I). Il considère Simon comme étant encore « un bébé, il manque de maturité » (I).

Cet extrait illustre la divergence de soutien vécu entre l'engagement de l'enseignant tourné vers le maintien de la sécurité du binôme de Simon et ce que vit Simon au même moment : une aide à l'apprentissage de l'assurance.

Nos résultats montrent que les élèves vivent un soutien à la mise au travail de leur enseignant dans des situations où l'engagement de l'enseignant n'est pas tourné vers un soutien à la mise au travail. Les élèves vivent comme soutenantes des interpellations de l'enseignant, sa présence, bien qu'au même instant l'enseignant soit engagé avec d'autres préoccupations que le soutien dans le travail des élèves. De même, les élèves vivent des moments de soutien alors même que l'enseignant leur fait, par exemple, un rappel à l'ordre.

3. Un soutien inscrit dans une histoire entre les élèves et l'enseignant au cours de l'année : une convergence diachronique

L'analyse de l'expérience des élèves montre que lorsqu'ils vivent un soutien de la part de leur enseignant à un instant t , ce soutien s'inscrit dans une histoire construite avec leur enseignant au cours de l'année. Que ce soutien soit partagé ou en décalage avec celui vécu par l'enseignant, il est construit et s'intègre dans une dynamique expérientielle non linéaire au cours de l'année : des actions de l'enseignant, à l'instant t , viennent actualiser des événements issus d'expériences passées qui font « choc » pour eux dans la situation et qui signifient un soutien de l'enseignant pour se mettre au travail.

Lorsque les élèves vivent un soutien à la mise au travail de leur enseignant, ils mobilisent des représentations mnémoniques associés à des actions passées de l'enseignant qu'ils reconnaissent comme porteuses de soutien dans la situation. Ces expériences passées, marquantes pour les élèves, sont de trois types : (1) l'élève a perçu la volonté de l'enseignant d'être attentif à eux dès le début de l'année ou le début de la séquence d'apprentissage. Dans ce cas, le soutien se construit par accumulation d'expériences ; (2) l'enseignant s'est intéressé à lui lors de temps informels ; (3) l'élève et l'enseignant ont vécu un moment conflictuel. Dans le cas du (2) et (3), le soutien est perçu à l'instant t en lien avec des expériences passées fortes et particulièrement marquantes en termes de soutien.

3.1. L'attention portée aux élèves par l'enseignant dès la première leçon de l'année

Les actions de l'enseignant sont significatives d'un soutien pour les élèves lorsqu'ils ont par ailleurs vécu une situation similaire avec celle rencontrée en début de leçon. Par exemple, ils savent que l'enseignant va leur montrer comment il faut faire car il l'a fait en début d'année, ou parce qu'il le fait dès que l'exercice est nouveau. Ces expériences récurrentes ont été particulièrement marquantes pour les élèves et lui permettent de donner du sens aux actions de l'enseignant à l'instant t (par exemple, Tableau 26).

Cycle 2 : Ultimate, Leçon n°2 (3 ^{ème} PM, lycée Jean-Mermoz)	
Actions et communications de l'enseignant n°1 et des élèves au cours de la leçon	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Faustine
<p><u>Échauffement</u> Les élèves doivent se faire des passes courtes avec le disque.</p> <hr/> <p>L'enseignant est en train d'installer les coupelles pour la situation suivante sur le stade. Il jette des coups d'œil sur les élèves en train de se faire des passes avec le disque par deux.</p> <p>Faustine a froid. Elle envoie de façon aléatoire le frisbee à sa partenaire et regarde de temps en temps l'enseignant.</p>	<p>Faustine : Quand on ne se sent pas surveillé, on a l'impression qu'on peut tout faire et s'il nous arrive quelque chose, il n'y aura personne. Alors que là, s'il jette des coups d'œil, s'il nous arrive quelque chose, il sera là.</p> <p>Chercheur : Donc c'est important pour toi de te sentir en sécurité dans ta classe...</p> <p>Faustine : Ouais.</p> <p>Chercheur : Et avec M. C. C'est le cas ? [...]</p> <p>Chercheur : Qu'est-ce que tu pourrais décrire ?</p> <p>Faustine : Il nous a mis à l'aise, il nous a dit que tout se passera bien.</p> <p>Chercheur : Comment ? Tu peux me donner un exemple ?</p> <p>Faustine : Dès le premier cours.</p> <p>Chercheur : Le premier cours, c'était acrosport, c'est bien ça ? Qu'est-ce qui a fait que tu te sois sentie en sécurité ?</p> <p>Faustine : Ben parce que c'est des figures et il nous montre bien comment faire pour ne pas qu'il y ait des problèmes.</p>

Tableau 26 : Tableau à double volet mettant en correspondance temporelle les actions, les communications et l'entretien d'autoconfrontation de Faustine, L2 Ultimate

Cet extrait (Tableau 26) illustre la convocation d'une expérience passée où les actions de l'enseignant lors de la première leçon de l'année (démontrer les figures à réaliser en acrosport) ont été signifiantes d'un soutien à la mise au travail par la mise en confiance/en sécurité de Faustine « pour ne pas qu'il y ait de problème ». Lors de ce moment, Faustine voit son enseignant « jeter des coups d'œil » sur la classe (R) pendant qu'elle essaie de faire des passes avec Clarisse (E). Le fait de percevoir son enseignant en train de superviser la classe alors qu'il installe le matériel pour la situation d'apprentissage suivante signifie, pour elle, une attention portée aux élèves qui lui permet de se sentir en sécurité : l'enseignant « sera là, s'il lui arrive quelque chose » (I). Ce moment est vécu comme soutenant car « Dès le premier cours de l'année, [...] il nous a bien montré comment faire pour ne pas qu'il y ait des problèmes » (R mnémorique). Au cours des expériences passées vécues comme un soutien, Faustine a construit les connaissances suivantes : « l'enseignant nous met à l'aise » et « l'enseignant nous fait travailler en sécurité » (I). Ces connaissances sont alors mobilisées et actualisées lorsqu'elle perçoit son enseignant « jeter des coups d'œil » sur les élèves pendant l'échauffement. Dans cette situation, l'engagement de l'enseignant était de contrôler à distance que les élèves étaient

en mouvement et qu'ils réalisaient l'exercice. Il n'était pas engagé particulièrement à soutenir les élèves pour qu'ils se sentent en sécurité.

Des actions de soutien vécues par les élèves en début d'année semblent alors être convoquées au fil de l'année dans certaines situations ayant des traits de similarité avec la première vécue. La reconnaissance de ces expériences de soutien conduit les élèves à vivre un soutien de l'enseignant qui les met au travail, alors même que ce dernier a d'autres attentes.

3.2. L'intérêt de l'enseignant envers les élèves en dehors de la classe

Les temps informels de discussion entre l'enseignant et les élèves participent aussi à la construction de la perception d'un enseignant soutenant. Les attentions que vivent les élèves en dehors de la leçon d'EPS telles que les discussions dans la cour de récréation, durant le trajet vers les installations ou au sein de l'association sportive, participent, au sein de la leçon, à la reconnaissance du soutien de l'enseignant dans la classe.

Le Tableau 27 présente un extrait d'entretien avec Ousmane qui montre que la discussion qu'il a eue avec son enseignant sur le temps de trajet lui permet de vivre l'interpellation de l'enseignant comme une aide à la concentration dans le travail. Sans connaître leur histoire, cette interpellation pourrait être « vue de l'extérieur » comme un rappel à l'ordre.

Cycle 3 : Gymnastique au sol, Leçon n°2 (3 ^{ème} PM, lycée Pierre-Mendès-France)	
Actions et communications de l'enseignant et des élèves au cours de la leçon	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation d'Ousmane
<p><u>Début du cours</u> Les élèves arrivent dans la salle, doivent enlever leurs affaires (manteaux, chaussures, sacs) et venir s'asseoir dans la zone de rassemblement délimitée.</p> <hr/> <p>Ousmane est dos au praticable, sac sur le dos, avec chaussures et manteau. Il discute avec ses copains.</p> <p>L'enseignant l'interpelle : Ousmane, peux-tu enlever ton sac et ton manteau, s'il te plaît ?</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ? Tu entends, c'est toi qui parle, non ? Ousmane : Là, il m'a interpellé. Chercheur : Qu'est-ce qu'il te dit ? Ousmane : Il vient me parler. Et il m'a dit « c'est le début du cours, ne soit pas déconcentré » Chercheur : D'accord, Qu'est-ce qui se passe là ? Ousmane : Je lui dis « d'accord », après je l'ai écouté hein. J'enlève mes affaires. Chercheur : Tu enlèves tes affaires ? Ousmane : Oui, parce qu'il m'a dit de le faire. Sur le trajet il m'a parlé, il m'a dit d'être plus concentré que la semaine dernière (...).</p>

Tableau 27 : Tableau à double volet mettant en correspondance temporelle les actions, les communications et l'entretien d'autoconfrontation d'Ousmane, L2 Gym

Cet extrait (Tableau 27) est caractéristique de la sollicitation d'expériences passées avec son enseignant. Ce moment a lieu à l'arrivée dans la salle de gymnastique. Les élèves ont l'habitude d'aller se changer dans les vestiaires si besoin, puis de déposer leurs affaires dans la salle avant d'aller s'asseoir dans la zone dédiée aux consignes. Ousmane est engagé à discuter avec deux de ses copains sur le côté (E). Alors que la majorité des élèves sont installés sur le praticable, Ousmane porte encore son manteau, son sac et ses chaussures. L'enseignant lui demande de se mettre en tenue. À cet instant, Ousmane dit en entretien : l'enseignant me dit « c'est le début du cours, ne soit pas déconcentré » (R). L'élève vit la demande de l'enseignant comme une aide à se concentrer sur le travail. Ce moment-là fait écho, pour Ousmane, à la discussion qu'il a eue avec l'enseignant pendant le trajet en direction du gymnase où l'enseignant lui a demandé d'être plus concentré que la semaine précédente. Ousmane et l'enseignant ont fait un « deal », pour être interpellé moins souvent par l'enseignant, Ousmane doit se concentrer davantage sur les consignes. La demande de l'enseignant mobilise chez Ousmane la connaissance suivante : l'enseignant veut que je me concentre sur le travail (I). Ainsi pour Ousmane, si l'enseignant l'interpelle, c'est pour l'aider à se concentrer sur le travail (I).

Ici, l'interpellation de l'enseignant est vécue comme soutenant sa mise au travail par l'élève qui se rappelle la discussion qu'il a eue avec lui en allant au gymnase. Ce type d'expériences

passées s'actualise dans la situation et conduit l'élève à interpréter comme un soutien une action de l'enseignant qui, indépendamment de leur histoire, ne serait qu'un rappel à l'ordre.

3.3. Le partage d'expériences vécues comme « négatives » entre les élèves et l'enseignant

Des expériences négatives marquantes (conflit, déception) entre l'enseignant et les élèves viennent modifier l'engagement de l'enseignant à soutenir le travail des élèves et la perception, par les élèves, du soutien de l'enseignant. L'enseignant peut ne plus avoir envie d'aider, de soutenir l'élève dans le travail ou s'engager à soutenir le travail de l'élève en étant très exigeant, ne tolérant plus d'écarts chez les élèves concernés. L'élève, quant à lui, peut, suite à des expériences vécues négativement avec son enseignant, percevoir les actions de l'enseignant non plus comme soutenantes mais comme un « acharnement » sur lui ; il peut aussi s'engager à travailler à proximité de l'enseignant en recherchant son attention.

Le Tableau 28 présente un extrait en leçon n°2 en début de cycle de gymnastique avec Ousmane qui a eu lieu après un moment conflictuel avec l'enseignant en Ultimate.

Cycle 3 : Gymnastique au sol, Leçon n°2 (3 ^{ème} PM, lycée Pierre-Mendès-France)	
Actions et communications de l'enseignant n°5 et des élèves au cours de la leçon	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation d'Ousmane
<p><u>Échauffement</u> Les élèves doivent courir sur la surface du praticable et ne pas monter sur les agrès.</p> <hr/> <p>Ousmane est avec son groupe de copains. Ces derniers commencent à sauter sur le petit trampoline. L'enseignant approche. Ousmane s'écarte.</p>	<p>Ousmane : Vous voyez, là ? si je le fais, le prof il va dire que c'est moi. Chercheur : Et qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ? Ousmane : C'est Chiant. Chercheur : Tu ne le fais pas pour ne pas que M. D. t'interpelle ? Ousmane : Ouais. Chercheur : Pourquoi ? Ousmane : Parce qu'après, il va encore me dire que c'est moi. Parce que vu que moi, en général, c'est moi qu'il venait voir avant mes copains. Mes copains ils font des trucs et le prof il ne voit pas. Alors que quand c'est moi, il voit. Après il va dire que c'est moi forcément. Chercheur : Et tu n'as pas envie ? Ousmane : Comme ça après, dès qu'ils ont fait ça, je me suis mis à l'écart. Comme ça, le prof il va voir que je ne faisais pas ça.</p>

Tableau 28 : Tableau à double volet mettant en correspondance temporelle les actions, les communications et l'entretien d'autoconfrontation d'Ousmane, Leçon n°2 Gymnastique

Cet extrait montre comment Ousmane s'engage à faire en sorte de ne pas être ciblé par l'enseignant pendant l'échauffement (E). Ousmane est à proximité d'un groupe de camarades qui passe par le minitrampoline pendant l'échauffement en trottinant sur le praticable. À l'approche de l'enseignant (R), Ousmane s'écarte ostensiblement du groupe pour ne pas être repris par l'enseignant alors qu'il n'a rien fait. Il ne veut pas que l'enseignant pense que c'est lui qui a sauté sur le minitrampoline. Il sait que si l'enseignant le voit auprès de ce groupe d'élèves, il pensera que c'est lui qui a sauté (I). Au cours de l'entretien avec l'enseignant, le chercheur apprend que lors du cycle précédent (Ultimate), Ousmane faisait partie d'un groupe d'élèves qui est allé dans la loge du gardien (R mnémorique de l'enseignant n°5, entretien, leçon n°2, Gym au sol) : « *Euh Ouais, ouais... Ousmane... il s'est passé des choses. Euh c'était en cycle Ultimate, il a vraiment... il faisait partie des gens à cause de qui j'ai dû quitter la salle à cause des gardiens. Avec Aymerick et Fleurcy. [...] Ils étaient rentrés dans le local du gardien. On était en ultimate et entre le moment où on doit être dans les vestiaires et le moment où on doit être sur le terrain ils sont allés directement dans la salle* ». L'enseignant était très en colère après eux, et très déçu : « je n'ai plus envie de perdre du temps pour lui ». Or, Ousmane aime être en EPS, et il sait que cet enseignant veut l'aider (I), il s'engage alors au cours des leçons à « regagner » le soutien de son enseignant en ne se faisant pas remarquer.

Aussi, le sentiment d'avoir déçu l'enseignant modifie l'engagement de l'élève cherchant à se racheter pour ne pas « perdre » le soutien de son enseignant qu'il connaît. Par exemple, le cas de Faustine 3^{ème} PM, au cours de la leçon n°2 de Tennis de table, met en évidence l'incidence d'une expérience qu'elle vit négativement en début de leçon sur la suite de ses engagements au cours de celle-ci. L'engagement de Faustine dans le travail est tourné vers la reconquête du soutien de l'enseignant qu'elle a déçu car elle ne s'est mise pas en tenue de sport pour pratiquer. En effet, Faustine et les autres filles de la classe arrivent les dernières dans la salle de tennis de table, sans s'être changées. Lors du premier regroupement, Faustine entend l'enseignant faire une remarque à ce propos (R) : « *Première chose non négligeable, ce n'est pas parce qu'on a la possibilité de faire tennis de table à l'intérieur qu'on ne se change pas. Les garçons ont fait l'effort de se changer. Mesdames, vous avez largement le temps de vous changer, surtout que les garçons étaient déjà là avant vous.* » (Enseignant JP, L2 TT). Faustine baisse la tête et dit à propos de ce moment « *Je me dis qu'on aurait dû se changer mais que dans tous les cas, c'est trop tard* ». Elle a le sentiment d'avoir déçu son enseignant alors qu'elle sait qu'il leur permet de pratiquer au chaud au lieu d'être dehors pour cette leçon (I). Au cours de la leçon, Faustine s'engage prioritairement à montrer à l'enseignant qu'elle « essaie de bien

faire » le travail dès qu'il est à proximité d'elle (E). Elle sait que si elle montre à l'enseignant qu'elle fait le travail, ça lui prouve qu'elle fait le travail « même si ça n'est pas toujours le cas » (en référence au fait qu'elle ne se soit pas changée) (I). Ainsi, tout au long de la leçon, Faustine va pratiquer à proximité et solliciter fréquemment l'enseignant afin de ne pas « perdre » son soutien.

Pour conclure, ces différentes expériences passées participent à la construction d'une histoire entre l'enseignant et ses élèves. Ces expériences marquantes sont remobilisées dans l'action ici et maintenant lors de situations similaires ou temporellement proches. Elles permettent aux élèves de percevoir des actions de l'enseignant comme signifiantes d'un soutien à la mise au travail. L'inscription du soutien vécu dans une histoire qui s'écrit au fil des leçons et des interactions enseignant-élève, montre que le soutien de l'enseignant, et sa perception par les élèves, se construit en situation de classe et varie au cours de l'année. La perception d'un soutien par les élèves, à l'instant t , relève d'un enchâssement d'évènements antérieurement vécus et partagés avec l'enseignant. Aussi, cette dynamique de construction du soutien vécu permet de mettre la lumière sur des décalages dans le temps entre le soutien vécu par les élèves et celui de l'enseignant (Chapitre 1-section 3). La dynamique de ce soutien vécu est alors à appréhender du point de vue de ce qui se construit à l'instant t et de ce qui est mobilisé/actualisé à un $t+1$ permettant une intelligibilité mutuelle entre les élèves et leur enseignant.

4. L'articulation des expériences de l'enseignant et des élèves lors de moments de soutien : la construction de connaissances mutuelles

L'étude de l'articulation des cours d'expérience de l'enseignant et des élèves montre que la convergence entre l'engagement de l'enseignant (E) et les actions de l'enseignant significatives pour les élèves (representamen, R) émerge par la mobilisation de connaissances mutuelles construites dans l'action et au fil des expériences passées. L'enseignant construit des connaissances sur chacun de ses élèves qu'il mobilise dans l'action pour les soutenir dans leur mise au travail ; en même temps, les élèves construisent des connaissances sur leur enseignant permettant d'interpréter et d'identifier la dimension soutenance de ses actions pour leur mise au travail. Ces connaissances permettent une intelligibilité mutuelle des élèves et de l'enseignant lors de leurs échanges au cours de l'année. Bien que présentées isolément des autres composantes de l'expérience pour un souci de compréhension, ces dernières sont couplées à l'engagement (faisceau de préoccupations de l'acteur) et aux representamens (éléments significatifs de la situation pour l'acteur).

4.1. Des connaissances construites par les élèves sur les actions soutenance de leur enseignant

L'analyse des moments de soutien partagés au cours de l'année montre que les élèves mobilisent des connaissances sur les différents modes d'intervention de leur enseignant lors des leçons au cours de l'année. Ces connaissances se construisent et s'actualisent dans l'action. Ces connaissances sur l'enseignant permettent aux élèves d'interpréter certaines actions de leur enseignant et d'en reconnaître les dimensions soutenance. Deux types de connaissances ont été identifiés : d'une part, les connaissances sur les modes d'intervention de l'enseignant, d'autre part sur l'enseignant et son rapport aux élèves.

4.1.1. Des connaissances construites sur les modes d'intervention de l'enseignant signifiant son soutien

Les élèves construisent des connaissances sur les différentes façons d'intervenir auprès d'eux et leurs significations d'un soutien : modes d'interpellation, tonalité de la voix employée par l'enseignant, possibilité d'échanges avec l'enseignant.

Occurrences constitutives de la connaissance-type : Les différentes façons d'être appelé par son enseignant
Je sais que je dois arrêter ce que je fais quand l'enseignant m'appelle longuement par mon prénom
Je sais que l'enseignant veut me dire quelque chose en lien avec le cours quand il me demande de venir
Je sais que je dois arrêter de parler avec Lucas et écouter quand il m'appelle par mon prénom
Je sais que je dois revenir près du mur pour travailler quand l'enseignant m'appelle par mon prénom
Je sais que je dois me mettre au travail quand l'enseignant m'appelle par mon prénom alors que je ne fais pas l'exercice
Je sais que l'enseignant veut m'aider à me concentrer lorsqu'il m'interpelle par son prénom, me fait un signe de main, ou un regard.

- *Des connaissances sur la signification des différents types d'interpellation de l'enseignant pour l'aider à se (re)mettre au travail*

Les élèves mobilisent des connaissances construites sur les modes d'intervention de leur enseignant, et particulièrement sur les significations des interpellations nominales. En effet, ils savent que lorsque l'enseignant les interpelle par leur prénom dans certaines situations, l'enseignant les aide à se reconcentrer sur le travail demandé ou encore à maintenir leur engagement (Tableau 29).

Tableau 29 : Connaissance-type sur les différentes façons d'être appelé par son enseignant

Le Tableau 29 présente les différentes occurrences extraites des entretiens des élèves sur les connaissances de l'intervention de l'enseignant leur permettant de vivre un soutien lorsque l'enseignant les appelle par leur prénom.

- *Des connaissances sur la signification des différentes tonalités de la voix de leur enseignant pour les aider à se (re)mettre au travail*

Les différentes tonalités de voix qu'emploie leur enseignant au cours des leçons sont significatives d'un soutien à leur mise au travail de la part de leur enseignant (Tableau 30). Les élèves sont capables d'associer un ton de voix à la signification qu'elle a pour l'enseignant. Ils (re)connaissent les significations de la tonalité de la voix de leur enseignant et savent identifier dès lors qu'il s'agit d'une intervention soutenante pour eux.

Occurrences constitutives de la connaissance-type : Les différents tons de la voix de l'enseignant et leur signification
Je sais que l'enseignant est serein pour bien expliquer à tous les élèves ce qu'il faut faire quand il a une voix qui porte un peu mais pas sèche
Je sais que l'enseignant a une voix qui porte pendant les consignes quand il fait un rappel de comportement pour m'aider à me reconcentrer sur le travail
Je sais que lorsque l'enseignant explique d'un ton calme, il veut qu'on comprenne bien ce qu'il faut faire, ça me donne envie de bien travailler
Je sais que je fais perdre du temps à l'enseignant quand il prend un ton un peu plus fort que d'habitude mais qu'il prend quand même le temps de me répondre
Je sais que l'enseignant veut que tout le monde entende quand il utilise un ton monté et calme
Je sais que je fais n'importe quoi quand l'enseignant a une voix énervée quand il vient m'aider et me montrer
Je sais que lorsque l'enseignant me parle tranquillement, il me donne envie de faire l'exercice.

Tableau 30 : Connaissance-type sur différents tons de la voix de l'enseignant et leur signification

Le Tableau 30 liste les occurrences issues de l'analyse de l'expérience des élèves lors de moment de soutien vécu où les élèves mobilisent des connaissances sur la tonalité de la voix de leur enseignant. Le ton de la voix utilisé par l'enseignant lors de ces moments rend signifiant pour eux une action de soutien.

- *Des connaissances sur les différentes possibilités d'interaction avec leur enseignant pour les aider dans le travail*

Les élèves savent qu'ils peuvent interagir à tout moment avec leur enseignant. Ils connaissent, en effet, les différentes façons qu'ils ont de pouvoir interagir avec lui. Ils savent qu'ils peuvent le questionner à tout moment de la leçon sur les contenus d'enseignement ou sur les consignes, et que l'enseignant se rendra disponible pour être à leur écoute et qu'il leur répondra (Tableau 31). Cette disponibilité qu'ils connaissent de leur enseignant les met en confiance et leur donne envie de faire davantage. En ce sens, cette disponibilité de l'enseignant qu'ils ont appris à percevoir et reconnaître est pour eux un soutien qui les aide à se mettre au travail au cours de la leçon.

Occurrences constitutives de la connaissance-type : Mon enseignant est disponible pour m'aider et m'accompagner dans le travail
--

Je sais que je peux demander à l'enseignant quand j'ai un doute sur le règlement
Je sais que je peux demander à l'enseignant des conseils quand je ne sais pas comment faire
Je sais que l'enseignant peut me conseiller à tout moment quand j'ai besoin
Je sais que quand l'enseignant me répond "sans m'envoyer bouler", ça me met en confiance
Je sais que l'enseignant m'écoute, ça me met en confiance
Je sais que je ne fais pas l'exercice si l'enseignant ne me répond pas quand j'ai besoin.
Je sais que l'enseignant va vite me reprendre si je fais une bêtise.
Je sais que si je fais n'importe quoi en assurant trop vite, l'enseignant intervient pour m'aider.

Tableau 31 : Connaissance-type sur la disponibilité de mon enseignant pour répondre à mes besoins

Les élèves savent également que leur enseignant emploie l'humour et qu'ils peuvent rigoler avec lui, le mettre au défi ou le « chamber ». Ils savent que lorsque l'enseignant les « chambre » ou rigole avec eux, cela signifie qu'il veut mettre une bonne ambiance de travail. Cette façon de pouvoir interagir avec l'enseignant et le climat de travail que cela crée est vécu comme soutenant leur activité de travail au cours de la leçon (Tableau 32).

Occurrences constitutives de la connaissance-type : L'enseignant emploie l'humour pour rigoler avec nous, nous mettre au défi
Je sais l'enseignant cherche à plaisanter en faisant une remarque sur moi au chercheur
Je sais que ça met une bonne ambiance pour travailler quand l'enseignant emploie l'humour
Je sais que ça me fait rigoler quand l'enseignant vient me voir pour savoir comment ça se passe
Je sais que l'enseignant rigole quand il dit "C'est quoi le problème ? Vas-y raconte ?"
Je sais quand l'enseignant rigole avec moi, ça me donne envie de faire.

Tableau 32 : Connaissance-type sur la signification de l'humour employé par l'enseignant pour interagir avec les élèves

4.1.2. Des connaissances sur l'enseignant et son rapport aux élèves

Les élèves construisent des connaissances sur l'enseignant et son rapport aux élèves. Ils ont construit des connaissances sur lui qui leur permettent d'identifier dans ses actions sa volonté de partager son métier avec eux. Deux types de connaissances sont identifiées dans l'analyse de l'expérience des élèves : d'une part, des connaissances sur la volonté de

l'enseignant de partager l'effort physique avec les élèves ; d'autre part, des connaissances sur le rapport que l'enseignant a avec ses élèves.

- *Des connaissances sur la volonté de l'enseignant de partager l'effort avec les élèves*

Au cours de la leçon, les élèves construisent des connaissances qui leur permettent d'identifier la volonté de l'enseignant de partager l'effort physique avec eux dans la situation. Ces connaissances leur permettent de reconnaître des actions de soutien de l'enseignant lorsqu'il joue avec eux, démontre les exercices (Tableau 33).

Occurrences constitutives de la connaissance-type : L'enseignant partage l'effort avec nous
Je sais que l'enseignant est fort quand il explique en jouant
Je sais que l'enseignant est un bon prof quand il m'explique comment faire
Je sais que l'enseignante est impliquée en sport quand elle met les plots en courant
Je sais que l'enseignant veut vraiment travailler avec nous quand il fait l'appel
Je sais que l'enseignant veut faire son métier avec nous quand il joue avec nous
Je sais que ça me motive quand l'enseignant pratique.

Tableau 33 : Connaissance-type sur la volonté de l'enseignant de partager l'effort avec les élèves

- *Des connaissances sur le rapport de l'enseignant avec ses élèves*

Les élèves ont construit des connaissances sur l'enseignant et sa façon d'être avec eux. Ils savent que leur enseignant est attentif ou « attentionné » à eux. Cette connaissance liée à l'action de supervision plus ou moins proche de l'enseignant transforme l'Engagement des élèves d'un point de vue émotionnel. Les élèves savent que lorsque l'enseignant regarde ce qu'ils font, cela signifie qu'il fait attention à eux. Ou encore, les élèves savent que l'enseignant veut qu'ils s'engagent dans le travail lorsqu'il insiste pour qu'ils fassent l'exercice ou lorsqu'il vient les voir alors qu'ils se sont arrêtés de jouer. Les élèves disent que ces connaissances liées aux actions de leur enseignant leur permettent d'avoir confiance, d'être rassurés, in fine de mieux ou davantage s'engager dans le travail demandé par l'enseignant. Enfin, les élèves savent

que leur enseignant veut que tout le monde réussisse lorsqu'il prend soin que toute la classe ait bien compris les attentes et le travail demandé au moment des consignes. Ces connaissances permettent à l'élève de vivre un moment de soutien même lorsqu'il n'est pas concerné par les précisions des consignes (Tableau 34).

Occurrences constitutives de la connaissance-type : L'enseignant est attentionné envers ses élèves
Je sais que lorsque l'enseignant rappelle les consignes sur ce ton (voix qui porte un peu), c'est qu'il veut bien faire son travail
Je sais que l'enseignant donne des consignes pour ne pas qu'on fasse de bêtises
Je sais que l'enseignant veut qu'on réussisse quand il rappelle les règles de fonctionnement
Je sais que si je n'y arrive pas, l'enseignant donne un autre exercice
Je sais que l'enseignant veut que tout le monde réussisse
Je sais que l'enseignant va me dire si c'est bon ou pas quand il vient me montrer individuellement
Je sais que lorsque l'enseignant insiste pour que je fasse l'exercice, il ne veut pas que je fasse n'importe quoi (= ne pas faire le travail).

Tableau 34 : Connaissance-type sur l'attention de l'enseignant envers ses élèves

Ces connaissances construites sur l'enseignant sont intimement liées aux actions de l'enseignant et leur permettent de vivre un soutien de leur enseignant pour se mettre au travail, même quand ce dernier n'est pas engagé à soutenir les élèves. Ces connaissances se construisent au cours des leçons et au fil de l'année, et elles structurent la dynamique de soutien vécu entre les élèves et leur enseignant.

4.2. Des connaissances sur les différents profils d'élèves de la classe pour adapter son intervention et les mettre tous au travail

De même que les élèves, l'enseignant construit un répertoire de connaissances qu'il mobilise et actualise au cours des leçons sur ses élèves. Ces connaissances lui permettent d'adapter son intervention afin de soutenir au mieux la mise au travail de chacun de ses élèves. Il connaît alors les expressions comportementales des élèves, leurs différents profils et le rapport à l'autorité de ses élèves.

4.2.1. Des connaissances sur les expressions comportementales des élèves pour les aider à se (re)mettre au travail

L'enseignant connaît les expressions comportementales des élèves et sait les interpréter lorsque les élèves ne sont pas tournés vers le travail. Il est capable d'identifier les expressions du visage, la tenue corporelle de ses élèves afin de savoir s'ils sont engagés vers le travail à l'instant t et, ainsi, intervenir de façon adaptée et rapidement auprès des élèves pour les aider à se (re)mettre au travail (Tableau 35).

Occurrences constitutives de la connaissance-type : L'enseignant sait identifier les expressions comportementales des élèves pour les aider à le (re)mettre au travail
Lorsque Ismaël baisse le regard, il accepte la mise au défi
Si je ne m'adresse pas en face à face, il ne se met pas au travail car il ne se sent pas concerné
Lorsqu'il a le visage fermé, il refuse l'autorité ou la discussion, il faut le laisser se mettre au travail
Lorsque l'élève regarde avec insistance, il n'a pas compris la consigne
Lorsqu'il enlève son pull, l'élève est investi dans le travail
Lorsque l'élève esquive la pratique, c'est qu'il ne se sent pas capable
Lorsque l'élève pratique autour de moi, il est en demande d'attention
Lorsque l'élève regarde vers moi, il attend que je le félicite
Lorsque les élèves me tournent le dos en discutant, ils ne sont pas rentrés dans la leçon
Lorsqu'il se cache derrière le tapis, il esquive le travail par peur d'échouer.

Tableau 35 : Connaissance-type sur les expressions comportementales des élèves et leur signification

Ces connaissances très précises sur les comportements des élèves permettent à l'enseignant d'adapter son intervention pour les aider à se (re)mettre au travail.

4.2.2. *Des connaissances sur les différents profils d'élèves de la classe pour adapter son intervention et les mettre tous au travail*

L'enseignant s'est construit un référentiel de connaissances sur les différents profils d'élèves de sa classe afin de réguler le plus finement possible ses interventions pour les aider à se mettre au travail (Tableau 36).

Profils d'élèves identifiés dans l'action par l'enseignant	Modes d'intervention pour aider les élèves à se remettre au travail
Élèves en difficulté motrice	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utilisation de l'humour pour dédramatiser ○ Discussion isolée en fin de cours
Élèves ayant besoin d'attention, de valorisation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Donner des consignes individualisées ○ Utiliser le contact physique (main sur l'épaule) ○ Faire diversion (fouiller dans les affaires) pour créer de la proximité
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se servir de l'élève comme exemple
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Donner des contenus plus précis pour que l'élève se dépasse.
Élève orgueilleux	<ul style="list-style-type: none"> ○ Être tranchant, cassant avec l'élève
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliser le pronom « on » pour le citer sans le bloquer
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Défier l'élève
Élève ayant des difficultés de concentration	<ul style="list-style-type: none"> ○ Intervenir « entre 4 yeux »
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se déplacer en direction de l'élève
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interpeller nominalement l'élève
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliser des injonctions

Tableau 36 : Profils des élèves établis par l'enseignant en lien avec les modes d'intervention privilégiés

L'identification des différents profils d'élèves dans la classe permet à l'enseignant de soutenir la mise au travail de ses élèves en adaptant ses modes d'intervention à leurs besoins. Ces connaissances se construisent au fur et à mesure des interactions et observations des élèves au cours de l'année.

4.2.3. *Des connaissances sur le rapport des élèves à l'autorité pour les aider à les (re)mettre au travail en évitant le conflit*

L'enseignant connaît le rapport à l'autorité de chacun de ses élèves et notamment de ceux dont ce rapport est difficile et conflictuel. Ses connaissances lui permettent d'adapter son intervention pour les aider à se (re)mettre au travail tout en évitant une situation de conflit. Il

sait identifier le moment où il doit employer le défi, l'humour ou encore une intervention gestuelle à distance (Tableau 37).

Connaissance-type liée aux actions de l'enseignant porteuses de soutien	Connaissances extraites des entretiens des enseignants lors de moments de soutien
L'enseignant sait adapter son intervention pour aider les élèves ayant un rapport conflictuel à l'autorité à se mettre au travail	Lorsque l'élève est en colère, je dois le questionner sur son comportement pour l'aider à se (re)mettre au travail
	Lorsque l'élève me provoque, je ne dois pas répondre pour ne pas le sortir complètement du travail
	Pour calmer un élève et l'aider à se reconcentrer sur le travail, je peux agir sur un autre élève
	Pour mettre au travail un élève qui dévie de la tâche, je peux utiliser le contact physique

Tableau 37 : Connaissance-type sur l'intervention à adopter avec les élèves ayant un rapport difficile à l'autorité

Ces connaissances construites par l'enseignant lui permettent d'aider les élèves ayant un rapport conflictuel avec l'autorité à se (re)mettre au travail en évitant d'entrer en conflit. Plus globalement, la construction et la mobilisation de connaissances par l'enseignant et les élèves leur permettent de se comprendre, de rendre intelligibles leurs actions afin d'optimiser la mise au travail des élèves au cours des leçons.

5. Dynamique du soutien vécu au cours de l'année

Ces résultats mettent en évidence la dynamique du soutien vécu par l'enseignant et les élèves ayant une perception élevée du soutien de leur enseignant ou variant positivement au cours d'une année scolaire. Ils mettent en évidence que le soutien vécu par l'élève est souvent convergent avec l'engagement de l'enseignant, sous couvert de la construction et de la mobilisation de connaissances mutuelles. Ces connaissances permettent aux élèves de vivre un soutien de leur enseignant de façon diachronique, c'est-à-dire que les expériences passées de soutien partagées avec leur enseignant se prolongent au cours de l'année grâce à ce référentiel de connaissances sur les interventions de l'enseignant.

En effet, les actions de l'enseignant ne sont pas toujours vécues par les élèves comme soutenantes mais l'accumulation d'expériences de soutien avec leur enseignant leur permet de

reconnaître des actions de soutien les aidant à se mettre ou à maintenir leur travail. Ainsi, bien qu'il existe des actes manqués, plus l'enseignant est engagé à soutenir les élèves dès le début d'année, plus les élèves ont la potentialité de vivre un soutien partagé. Cependant ce soutien n'est pas acquis, des événements marqués de conflits entre l'enseignant et les élèves peuvent venir entraver la perception d'un soutien auparavant élevé. Le soutien au travail dans ces classes de LP apparaît donc comme fragile et doit se construire et s'actualiser fréquemment entre l'enseignant et les élèves.

Afin d'appréhender plus précisément le soutien vécu par les élèves au cours des leçons, il nous paraît intéressant d'enquêter sur ce qui fait soutien pour eux indépendamment de l'engagement de l'enseignant à les soutenir. La partie suivante vise à mettre en évidence la construction de moments-typiques vécus comme un soutien de l'enseignant par les élèves.

Chapitre 2. Moment-typique de soutien de l'enseignant et transformation de l'engagement de l'élève dans le travail

Cette partie présente les résultats de l'analyse qualitative. À partir de l'analyse des matériaux d'entretien d'autoconfrontation enrichis des élèves ayant la perception d'un soutien social de leur enseignant la plus élevée en début d'année ou ayant une augmentation du soutien perçu entre deux périodes, il s'agissait de comprendre en quoi le soutien de l'enseignant organise l'expérience vécue des élèves au cours de la leçon : est-il signifiant pour eux et participe-t-il à transformer leur engagement dans le travail demandé par l'enseignant.

Un moment-typique caractéristique d'un soutien de l'enseignant à l'engagement des élèves dans le travail se définit comme un moment, ou unité d'expérience, au cours duquel ces derniers vivent une intervention de l'enseignant comme une aide pour s'impliquer dans le travail demandé. Ce moment est une situation vécue comme « soutenante » du point de vue de l'élève. Nous avons identifié ces moments-typiques de soutien par l'analyse des matériaux d'entretien d'autoconfrontation conduits avec les élèves pour documenter leur expérience vécue.

Les résultats montrent que les moments vécus comme soutenant pour les élèves reflètent une transformation de l'engagement de l'élève (préoccupations, émotions) dans le travail demandé par l'enseignant, médiée par des connaissances construites et mobilisées. Deux types de moments de soutien ont été identifiés :

- des moments-typiques de soutien permettant aux élèves de se (re)mettre dans le travail alors que leur engagement était tourné vers des activités non conformes au travail demandé ;
- des moments-typiques de soutien permettant aux élèves de maintenir leur engagement dans le travail demandé.

1. Moments-typiques de soutien transformant l'engagement de l'élève : d'une activité non conforme aux attentes de l'enseignant à une mise au travail demandé

L'analyse de l'expérience des élèves met en évidence plusieurs moments de leçon au cours desquels l'engagement des élèves, initialement tourné vers une activité non conforme au travail demandé, se transforme, suite à des actions de l'enseignant, vers un engagement des élèves dans le travail demandé avec plus d'envie et de confiance en eux. Cette transformation de l'engagement des élèves repose sur la perception de l'intervention de l'enseignant (Representamen, R) qu'ils interprètent comme une aide au travail, grâce à des connaissances construites sur l'enseignant et ses modes d'intervention qu'ils mobilisent à l'instant t (Interprétant, I). Lors de ces moments, les préoccupations initiales des élèves ne sont pas tournées vers le travail. Ils cherchent à : s'amuser entre copains ; esquiver des échecs successifs en refusant de travailler ; retarder la mise au travail en « traînant » dans les vestiaires ; rester engagé dans un pari et/ou une discussion avec ses camarades pour ne pas perdre la face. Puis, suite à certaines actions de l'enseignant qu'ils perçoivent comme porteuses d'un soutien au travail, leur engagement se modifie. Ces actions soutenantes de l'enseignant sont de différents types : interpellation de l'élève par son prénom sur un ton calme mais fort ; demande de mise au travail sur le ton de l'humour ; geste de la main, appuyé du regard, pour mettre fin à un comportement déviant ; échange entre l'élève et l'enseignant pour comprendre ce qui ne va pas. La perception de ces actions par les élèves transforme leur engagement qui s'oriente vers le travail demandé. Leur nouvel engagement consiste alors à : se remettre au travail ; se concentrer sur le travail demandé ; écouter l'enseignant, montrer qu'ils font le travail.

Dans cette section, nous illustrerons, à partir de quatre études de cas, la transformation de l'engagement des élèves où l'engagement initial d'abord tourné vers l'amusement entre copains (Étude de cas n°1 : Corentin, 2^{nde} CC), l'arrêt de jouer suite à des défaites (Étude de cas n°2 : Line, 3^{ème} PM), la recherche de stratégie d'évitement (Étude de cas n°3 : Timo, 3^{ème} PM) ou encore le défi entre copains (Étude de cas n°4 : Ousmane, 3^{ème} PM).

Nous présentons ci-après chaque moment-typique selon trois temps. Premièrement, nous présentons le contexte d'apparition du moment de soutien dans la leçon. Dans un deuxième temps, nous exposons les matériaux documentant l'expérience vécue des élèves lors de ce

moment, à partir d'un tableau à double volet. Enfin, nous détaillons la dynamique de transformation de l'engagement des élèves, à partir de l'analyse des signes (R, representamen ; E1, engagement initial ; I, connaissances ; E2, nouvel engagement) et leur concaténation composant le moment de soutien.

1.1. Moment-typique de soutien transformant l'engagement de l'élève : de l'amusement avec ses copains en remontant son caleçon à la mise en position d'écoute de l'enseignant

L'analyse du cours d'expérience des élèves au cours de la leçon révèle que ces derniers sont animés de façon récurrente par des engagements tournés vers l'amusement entre pairs. C'est le cas lors de leur arrivée dans la salle, de la mise en place du matériel, de l'appel et pendant les temps des consignes collectives. Leur engagement tourné vers l'amusement entre pairs consiste à : tester des tapis ou agrès ; courir après ses camarades à l'entrée dans le gymnase ; se bagarrer « amicalement » ; s'amuser avec le matériel pour passer le temps ; etc. Ces types d'engagement persistent et orientent l'action de l'élève jusqu'au moment où une action de l'enseignant devient signifiante pour eux d'une aide à se (re)mettre au travail. Ces actions sont une prise de parole, un signe de la main ou un regard insistant de l'enseignant sur le travail à faire ou sur le suivi du comportement des élèves dans la classe.

L'exemple présenté ci-dessous permet de comprendre la dynamique de transformation de l'engagement de Corentin lors d'un moment de soutien : mobilisé par l'amusement (faire rire les copains pendant l'appel en début de leçon), il se met en position d'écoute attentive suite à une intervention de l'enseignant.

1.1.1. Contexte d'émergence du moment de soutien

Ce moment de soutien a lieu au tout début de la leçon n° 1 du deuxième cycle d'apprentissage, le 13/11/19. L'activité physique et sportive (APSA) support est l'acrosport (CA3 des Programmes EPS, Lycée professionnel, BO spécial n° 5 du 11 avril 2019). L'enseignant n°2 intervient auprès de la classe de 2nde CC/TCi.

L'enseignant a réuni les élèves à une extrémité des tapis alors qu'ils jouaient à se battre sur le praticable en attendant la sortie du vestiaire des élèves retardataires. Il attend que les élèves

répondent à leur prénom dans le calme lors de l'appel. Corentin est assis à gauche de l'enseignant, il est à côté de Kevin et est tourné vers le reste de la classe (dos à l'enseignant).

Le Tableau 36 présente un extrait d'entretien d'autoconfrontation de Corentin lors de ce moment de soutien. Il rend compte de la dynamique de la transformation de l'engagement de Corentin suite à la prise de parole de l'enseignant.

Volet 1	Volet 2
<p align="center">Actions et communications de l'enseignant n°2 et des élèves en classe</p>	<p align="center">Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Corentin (S1, ACROSPORT)</p>
<p>- Pendant l'appel, Corentin est tourné vers ses copains, il remonte ses chaussettes, ajuste son pantalon.</p> <p>L'enseignant continue l'appel. Corentin remonte son caleçon et rentre son T-shirt à l'intérieur.</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce que tu fais là ? Corentin : Je ne sais pas, je me rhabille. Chercheur : Tu te rhabilles ? Corentin : Pff ouais. Je ne sais pas pourquoi... Chercheur : Tu te sens comment là en ce début de cours ? Corentin : Je n'écoute pas le prof. Chercheur : Qu'est-ce qui te préoccupe à ce moment-là ? Corentin : Les gens autour de moi. Chercheur : Les gens autour de toi ? Corentin : <i>Corentin souffle... silence.</i> Chercheur : Tu te sens concerné par ce que dit le prof à ce moment-là ? Corentin : Non pas tellement. Chercheur : Qu'est-ce qu'il dit là ? Corentin : Il s'apprête à faire l'appel, je crois. Chercheur : Et c'est tout ? Corentin : Et [il dit] qu'il y avait des gens plus connus que d'autres. Chercheur : Ça veut dire quoi ça ? Corentin : Par rapport à ce qu'ils ont fait avant. Chercheur : Tu en fais partie, toi ? Corentin : Au début d'année peut-être. Chercheur : Ah oui ? Corentin : Ben j'étais un suiveur. Chercheur : Tu étais un suiveur ? Corentin : Ben ce que les autres faisaient, je faisais pareil. Chercheur : D'accord, donc tu te sens visé à ce moment-là ? Corentin : Mouais.</p>
<p>- L'enseignant finit l'appel et rappelle que le comportement de la classe est observé : "Je vous rappelle qu'il y a une fiche sur le comportement qui circule pour votre classe. Vous le savez ça, non ?"</p> <p>Corentin range son T-shirt dans son caleçon en remontant exagérément ce dernier. Il fait rire ses copains autour de lui. Lorsque l'enseignant finit l'appel et commence à parler, Corentin remet son T-shirt correctement et s'assoit à nouveau face à lui en position d'écoute.</p>	<p>Chercheur : Tu te remets bien là ? Corentin : Ben le prof allait parler donc je me remets bien. Chercheur : Ça fait quoi qu'il se mette à parler là ? Corentin : Il faut le respecter. Chercheur : Il faut le respecter ? Corentin : Quand une personne parle, il faut l'écouter. Chercheur : Là, tu t'arrêtes parce que tu l'as entendu parler ? Corentin : Oui.</p>

Tableau 38 : Mise en correspondance temporelle des extraits d'entretien d'autoconfrontation de Corentin et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien

écoute. Il sait que lorsque l'enseignant parle, il faut le respecter (I2) d'autant plus qu'il sait qu'il fait partie des élèves considérés comme « perturbateurs suiveurs » au début d'année (I3).

1.2. Moment-typique de soutien transformant l'engagement de l'élève : du refus de travailler à l'envie de progresser pour gagner

L'analyse du cours d'expérience des élèves au cours de la leçon révèle que certaines actions de l'enseignant les aident à se (re)mettre au travail alors que leur engagement est tourné vers des activités non conformes au travail demandé. En particulier, les actions de l'enseignant porteuses d'attention à leur réussite et progression dans le travail sont vécues à certains moments par les élèves comme soutenant leur travail et transforment leur engagement vers la remise au travail avec confiance. Lorsque l'enseignant ne les laisse pas faire n'importe quoi, il « prouve » pour les élèves qu'il s'occupe d'eux, et alors les soutient dans le travail.

L'exemple présenté ci-dessous permet de comprendre la dynamique de transformation de l'engagement de Line lors d'un moment de soutien : du refus de travailler (arrêt) à l'envie de progresser pour gagner.

1.2.1. Contexte d'émergence du moment de soutien

Ce moment de soutien a lieu au cours de la leçon n° 1 du deuxième cycle d'apprentissage, 09/01/18. L'activité physique et sportive (APSA) support est le badminton (CA4 des Programmes EPS, Cycle 3-4, BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015). L'enseignant n°1 intervient auprès de la classe de 3^{ème} PM.

Au cours de cette leçon, l'enseignant vise l'acquisition du service réglementaire en badminton, en particulier la mise en jeu en diagonale selon le score. Il est à noter que l'acquisition du service selon le score PAIR ou IMPAIR est un apprentissage difficile pour ces élèves qui peinent à reconnaître un nombre pair ou impair et à l'associer à un côté du terrain.

Dans cette situation, l'enseignant a lancé les élèves dans une situation de réinvestissement des exercices réalisés précédemment : matchs en montante-descendante avec l'application de la règle du service croisé.

Il attend de ses élèves qu'ils appliquent la règle : score pair = service à droite ; score impair = service à gauche. Les élèves doivent aussi respecter les règles de montée (gagnant du match),

descente (perdant du match). Une élève, Line, est descendue au dernier terrain et enchaîne les défaites. Elle finit par se désengager du travail en allant s'asseoir dans les tribunes du gymnase.

Le Tableau 39 suivant présente un extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Line lors de ce moment de soutien. Il rend compte de la transformation de l'engagement de Line suite à l'intervention de l'enseignant pour l'inciter à se remettre au travail.

Volet 1	Volet 2
<p>Actions et communications de l'enseignant n°1 et des élèves en classe</p> <p>Line quitte les terrains pour aller s'asseoir dans les tribunes alors que c'est à elle de jouer.</p> <p>L'enseignant l'interpelle au loin « Line ! C'est à toi, tu viens jouer »</p> <p>Puis l'enseignant s'approche de Line et s'assoit à côté d'elle pour lui demander de se remettre au travail.</p> <p><i>« Allez, si tu veux progresser, il faut y retourner. La semaine dernière c'était Mathis, et là, tu as vu où il en est. Allez, on y retourne ! »</i></p>	<p>Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Line (L3, Badminton)</p> <p>Line : Heu... du coup bah, il m'a... enfin, il m'incite à le faire, du coup oui, il m'oblige à le faire, en gros, mais...</p> <p>Chercheur : D'accord. Comment il t'oblige à ce moment-là ?</p> <p>Line : Heu... en disant ben si allez, mais...</p> <p>Chercheur : D'accord. Et ça te fait quoi qu'il te dise ça ?</p> <p>Line : Je préfère qu'il (l'enseignant) insiste pour que je retourne jouer plutôt qu'il ne me dise rien, qu'il s'en aille alors qu'il voit que je n'y vais. Ça voudrait dire qu'il s'en fout.</p> <p>Chercheur : D'accord, donc c'est important pour toi là, qu'il te remette heu... un peu la pression ?</p> <p>Line : Ouais, oui.</p> <p>Chercheur : D'accord. Et il le fait et toi, tu le prends comment là ?</p> <p>Line : Heu... je râle, mais je sais que s'il le faisait pas, ça voudrait dire que je pourrais faire n'importe quoi, il me laisserait faire en fait donc heu...</p> <p>Chercheur : D'accord. Donc c'est important pour toi là ?</p> <p>Line : Ouais.</p>

Tableau 39 : Mise en correspondance temporelle des extraits d'entretien d'autoconfrontation de Line et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien

1.2.2. Analyse de la transformation de l'engagement de Line lors du moment de soutien

La Figure 25 rend compte de la dynamique de transformation de l'engagement de Line lors de ce moment de soutien présenté dans le Tableau 39. Elle met en évidence les liens entre les différentes composantes du SIGNE 1 (instant t) et la transformation de l'engagement suite au soutien (SIGNE 2 à l'instant t').

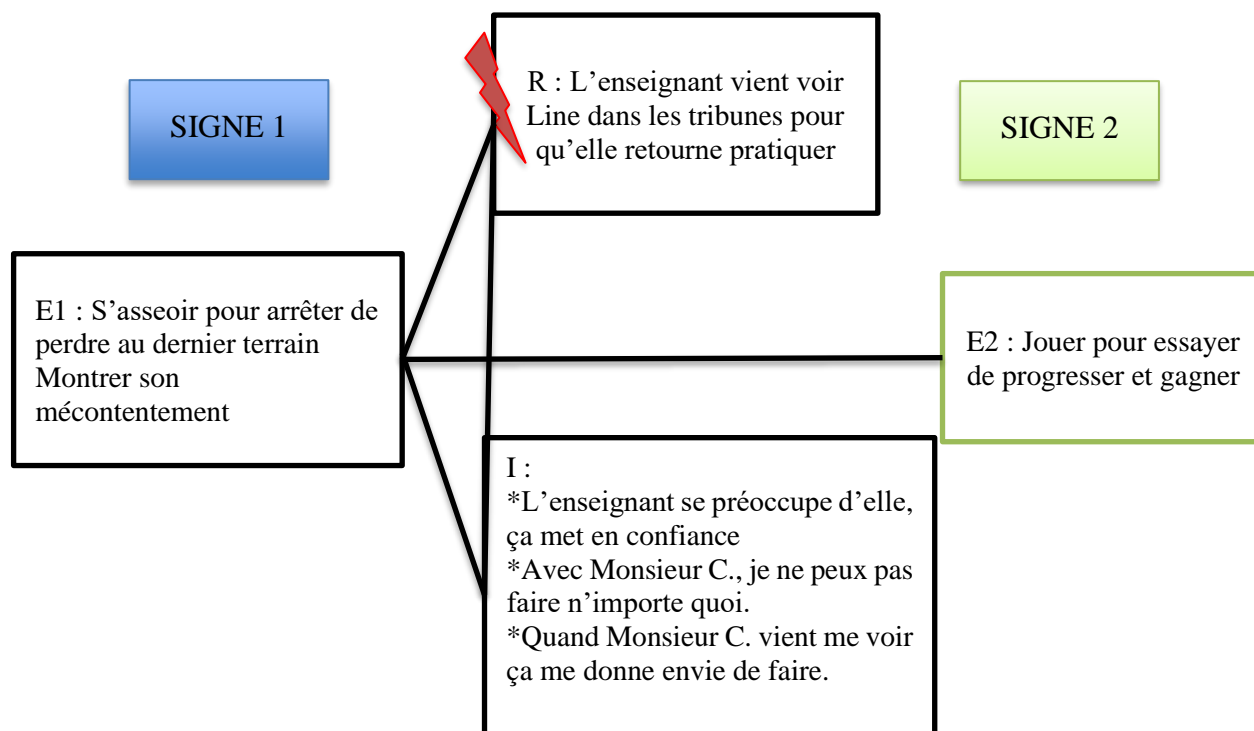


Figure 25 : Transformation de l'engagement de Line lors d'un moment de soutien en début de leçon : de l'arrêt de jouer en « boudant » à la remise au travail

SIGNE 1 : Line s'est totalement désengagée du travail demandé par l'enseignant : elle décide de s'asseoir dans les tribunes pour arrêter de perdre durant les matches (E1). Lorsque c'est à nouveau à elle de jouer, l'enseignant l'interpelle, puis vient la voir dans les tribunes (R). Line vit cette action comme porteuse d'un soutien à sa remise au travail : jouer contre Gwendal sur le dernier terrain. Alors qu'elle est démotivée, le fait que l'enseignant vienne la chercher et qu'il insiste pour qu'elle joue à nouveau signifie qu'il lui accorde de l'attention vécue comme une aide pour elle qui la met en confiance. Elle interprète l'action de l'enseignant comme un soutien car elle sait que son enseignant se préoccupe d'elle (I1) : il ne la laisse pas faire « n'importe quoi » (I2). Suite à l'intervention de son enseignant, Line retourne jouer contre Gwendal en étant en confiance et en voulant progresser (E2) : SIGNE 2

1.3. Moment-typique de soutien transformant l'engagement de l'élève : de la recherche de stratégies d'évitement du travail à l'exécution du travail demandé

L'analyse du cours d'expérience des élèves au cours de la leçon révèle que lorsque le travail demandé par l'enseignant manque de sens et d'intérêt pour eux, leur engagement est tourné vers la mise en œuvre de stratégies pour éviter, esquiver ou retarder la mise au travail. Certaines actions de l'enseignant sont vécues comme signifiantes d'une aide à faire le travail demandé : l'emploi de l'humour par l'enseignant ou la perception d'un enseignant présent physiquement ou par sa supervision à distance. L'analyse de l'expérience des élèves montre alors qu'à certains moments, lorsqu'ils perçoivent ce type d'actions de l'enseignant, leur engagement se transforme de la mise en œuvre de stratégies d'évitement à un engagement à faire le travail demandé.

L'exemple présenté ci-dessous permet de comprendre la dynamique de transformation de l'engagement de Timo lors d'un moment de soutien : de la mise en œuvre de stratégies pour éviter de monter les terrains de badminton à la mise en place du filet conformément aux attentes de l'enseignant.

1.3.1. Contexte d'émergence du moment de soutien

Ce moment de soutien a lieu au début de la leçon n° 3 du troisième cycle d'apprentissage, le 16/01/19. L'activité physique et sportive support est le badminton (CA4 des Programmes EPS, Cycle 3-4, BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015). L'enseignant n°1 intervient auprès de la classe de 3^{ème} PM, le 16/01/19.

Dans cette situation, l'enseignant et les élèves arrivent dans le gymnase. Quelques élèves installent les poteaux et les filets de badminton afin de pouvoir faire du jeu libre avant le début du cours. La règle instaurée par l'enseignant est la suivante : « on installe son filet puis on peut venir chercher les raquettes et les volants avant le début du cours le temps que tout le monde installe son terrain ». L'enseignant attend de ses élèves qu'ils appliquent cette règle. Timo arrive dans le gymnase dans les derniers, passe une première fois devant l'enseignant pour se diriger vers les sanitaires, puis à nouveau devant l'enseignant qui l'interpelle.

Le Tableau 40 présente un extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Timo lors de ce moment de soutien. Il rend compte de la transformation de l'engagement de Timo suite à la demande l'enseignant de se mettre au travail sur le ton de l'humour.

Volet 1	Volet 2
Actions et communications de l'enseignant et des élèves en classe	Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Timo (L3, Badminton)
<p>Les élèves sortent petit à petit des vestiaires et montent leur filet.</p> <p>Timo arrive dans le gymnase passe une première fois devant l'enseignant pour traverser le gymnase et aller aux sanitaires.</p> <p>Il passe une seconde fois devant l'enseignant dans le but de retourner dans les vestiaires et se fait interpeller par M. C : « Faut aider Timo ! » en souriant.</p>	<p>Chercheur : Tu fais quoi là ? Timo : Je ne sais pas. Chercheur : Il te dit quelque chose M. Catelan là ? Timo : Mouais. Chercheur : Qu'est-ce qu'il te dit ? Timo : Je ne sais même plus. Je crois qu'il m'a dit 'Faut aider'. Et donc au final, je vais boire et je suis allé dans le vestiaire, j'ai laissé un peu de temps et je suis revenu. Chercheur : T'es malin toi, tu as laissé faire ! ça te fait quoi à toi qu'il te dise ça à ce moment-là ? Timo : En gros ça veut dire 'Bouge-toi !' Chercheur : ça veut dire 'Bouge-toi !'? là à ce moment-là ? Timo : Vu que je le prends à la rigolade, je lui sors un autre truc. Chercheur : Il te le dit comment « Bouge-toi ! » ? Timo : Il dit « Allez vas-y Timo aide un peu ! » ou « faut aider » un truc comme ça ! Chercheur : ça te fait quoi qu'il te dise ça, là ? Timo : Ben rien, ça me fait rire (rires) Chercheur : ça te fait rire ? Timo : Ouais. Chercheur : Qu'est-ce qui te fait rire ? Timo : Ben comment il l'exprime c'est trop marrant. Chercheur : Il exprime comment ? Timo : Dans un ton... et comment il parle...vu qu'il a un petit accent. Chercheur : Il te le dit comment à ce moment-là d'aider ? Timo : En rigolant. Chercheur : C'est souvent qu'il te dit les choses en rigolant ? Timo : Oh oui. Chercheur : Oh oui ? Timo : ça va, avec moi il est cool, il rigole tout ça. Chercheur : C'est quoi cool ?</p>
Timo va chercher un poteau pour aider à monter les filets.	<p>Chercheur : Tu fais quoi là ? Timo : Je pars vers les vestiaires mais en fait je reviens en me disant : « Allez ! je vais chercher un poteau ».</p>

Tableau 40 : Mise en correspondance temporelle des extraits d'entretien d'autoconfrontation de Line et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien

1.3.2. Transformation de l'engagement de Timo lors d'un moment de soutien

La Figure 26 : Transformation de l'engagement de Timo lors d'un moment de soutien en début de leçon : de l'esquive à l'installation du matériel rend compte de la dynamique de transformation de l'engagement de Timo lors de ce moment de soutien présenté dans le Tableau 40. Elle met en évidence les liens entre les différentes composantes du SIGNE 1 (instant t) et la transformation de l'engagement suite au soutien (SIGNE 2 à l'instant t').

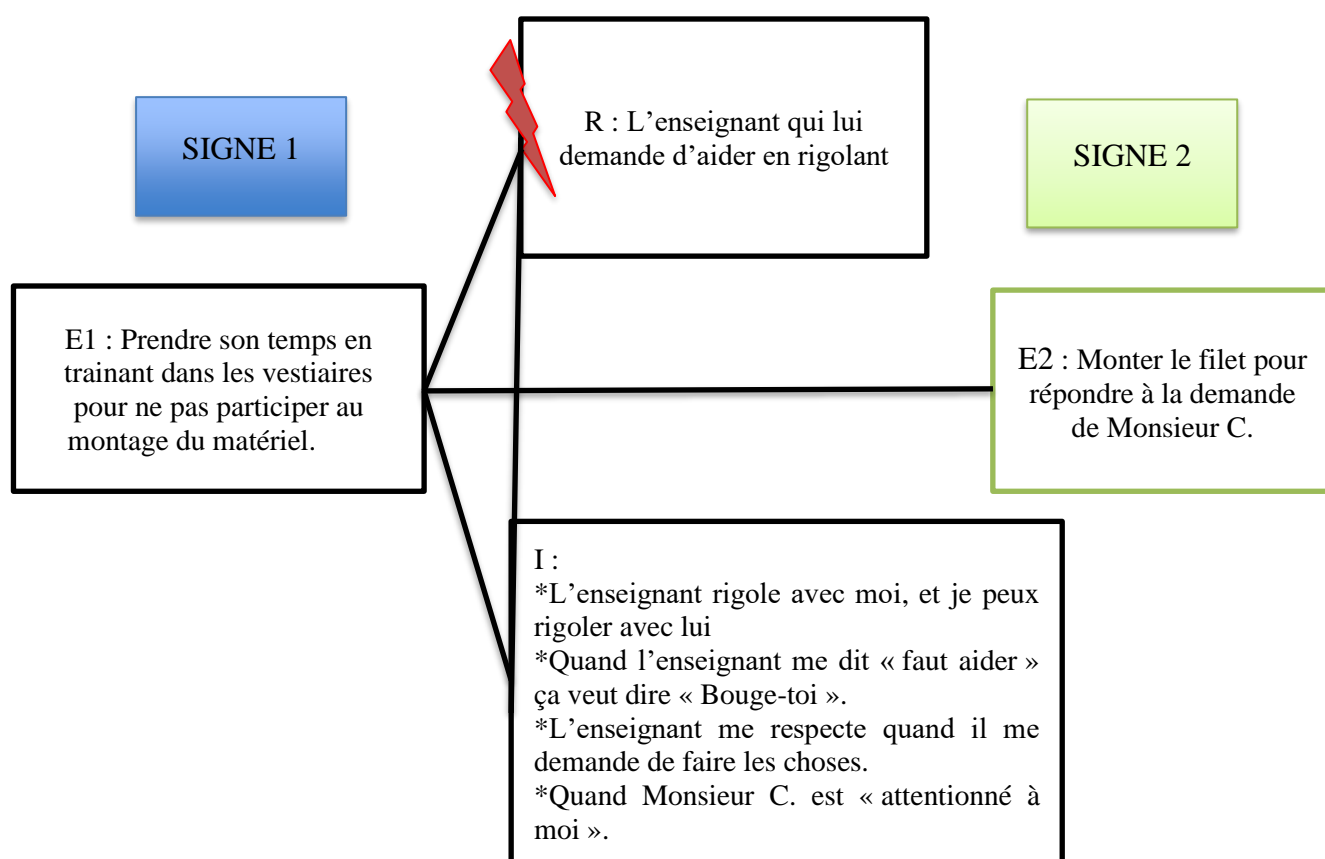


Figure 26 : Transformation de l'engagement de Timo lors d'un moment de soutien en début de leçon : de l'esquive à l'installation du matériel

SIGNE 1 : L'engagement de Timo est tourné vers la mise en œuvre de stratégies pour éviter de monter les filets de Badminton (R) : il sort en dernier des vestiaires, puis traverse une première fois le gymnase devant l'enseignant pour aller boire, puis passe à nouveau devant l'enseignant avec le projet de retourner dans les vestiaires. Lorsqu'il traverse le gymnase une seconde fois devant l'enseignant, il l'entend l'interpeller en lui disant sur un air rieur « Faut aider Timo ! » (R). Timo lui répond en souriant, il sait qu'avec Monsieur C. on peut rigoler (I1). Timo

interprète cette interpellation de l'enseignant comme un signe de soutien à se mettre au travail. Timo sait que lorsque l'enseignant lui dit « Faut aider Timo », ça veut dire : « Bouge-toi ! » (I2). Timo sait que l'enseignant le respecte quand il lui demande quelque chose et que cela lui donne envie de faire et de le respecter (I3). Ce type d'action de l'enseignant est particulièrement porteur d'un soutien à la mise au travail pour Timo qui se sent respecté. Son engagement se transforme alors d'esquiver du travail à aller chercher un poteau pour monter un filet de badminton (E2) : SIGNE 2.

1.4. Moment-typique de soutien transformant l'engagement de l'élève : de « garder la face » devant les copains à répondre aux attentes de travail de l'enseignant

L'analyse du cours d'expérience des élèves au cours de la leçon révèle que leur engagement est souvent tourné vers le maintien de leur statut au sein du groupe classe. Ce type d'engagement, très présent pour les élèves étudiés, est caractérisé par des joutes verbales entre élèves, des paris ou encore la mise au défi. Nos résultats montrent que certaines actions de l'enseignant sont, pour les élèves, porteuses d'un soutien à mettre fin aux interactions entre pairs où un conflit de statut entre eux est en jeu (ne pas perdre le statut de leader, ne pas passer pour un « fayot » pour se mettre au travail). Ces actions peuvent être des interventions de l'enseignant verbales ou non verbales (regard, signe de la main, main sur l'épaule, main dans le dos) sur des contenus d'enseignement ou sollicitant l'élève à faire une tâche particulière (i.e. installer le matériel). Ces actions, signifiantes pour l'élève d'un soutien pour se mettre au travail, transforment alors son engagement dans la situation.

L'exemple présenté ci-dessous permet de comprendre la dynamique de transformation de l'engagement d'Ousmane lors d'un moment de soutien : initialement engagé à ne pas perdre le pari entre copains (garder son pantalon dans ses chaussettes), il cherche à faire le travail demandé (l'échauffement dans un endroit isolé du praticable).

1.4.1. Contexte d'émergence du moment de soutien

Ce moment de soutien a lieu au cours de l'échauffement de la leçon n° 3 du troisième cycle d'apprentissage, le 01/03/17. L'activité physique et sportive support est la gymnastique

au sol (CA3 des Programmes EPS, Cycle 3-4, BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015). L'enseignant n°5 intervient auprès de la classe de 3^{ème} PM.

Dans cette leçon, l'objectif de l'enseignant est de poursuivre la routine d'échauffement travaillée dans les leçons précédentes : déplacements variés et gainage collectif. Le cœur de la leçon consiste à faire vivre aux élèves un parcours composé de différents ateliers gymniques. À cet instant de la leçon, l'enseignant attend des élèves qu'ils trottinent sur le praticable sans se toucher et dans tous les sens. Il supervise de loin, gardant dans le dos le trampoline pour éviter que les élèves soient tentés d'y aller. Un élève, Ousmane, marche en discutant avec deux autres élèves : Ismaël et Metine. Ils ont tous les trois le pantalon dans les chaussettes.

Le Tableau 41 présente un extrait d'entretien d'autoconfrontation d'Ousmane lors de ce moment de soutien. Il rend compte de la dynamique de transformation de l'engagement d'Ousmane suite à un signe de la main accompagné du regard de l'enseignant.

Volet 1	Volet 2
Actions et communications de l'enseignant et des élèves en classe	Extrait d'entretien d'autoconfrontation d'Ousmane (L2 Gym au sol)
<p>Les élèves s'échauffent sur le praticable. Ils doivent trotter.</p> <p>Ousmane, Ismaël et Metine marchent en discutant entre eux.</p> <p>Ils ont tous les trois parié de garder leur pantalon de jogging dans leurs chaussettes toute la leçon.</p> <p>L'enseignant regarde Ousmane et lui fait un geste de la main (<i>main ouverte vers le ciel, de manière interrogative</i>) et lui indique un espace où il n'y a aucun élève pour faire l'exercice.</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>Ousmane : Je marche, parce que si je saute, mes chaussettes elles vont s'enlever. Je bloque mon pantalon dans mes chaussettes. Elles m'énervent mes chaussettes.</p> <p>Chercheur : Donc là, tu ne veux pas courir pour que les chaussettes tiennent ton jogging en fait ?</p> <p>Ousmane : Voilà. Et moi, Ismaël et Metine on a dit on va le faire, on a parié de garder notre pantalon dans les chaussettes toute la leçon.</p> <p>Chercheur : Qu'est-ce qui se passe là ?</p> <p>Ousmane : Je ne sais pas.</p> <p>Chercheur : On dirait que M. Demeuré te parle.</p> <p>Ousmane : À ce moment-là, il m'a dit de prendre l'espace.</p> <p>Ousmane : Il m'a dit de prendre l'espace là, il n'y a personne là.</p> <p>Chercheur : Ah ouais d'accord. Tu sais pourquoi il te dit d'aller là-bas ?</p> <p>Ousmane : C'est pour prendre l'espace.</p> <p>Ousmane : Il me rappelle ce qu'il faut faire encore. On doit faire...</p> <p>Chercheur : Donc ce signe avec les mains ça veut dire « Mets-toi au travail » ? Vous avez l'habitude de parler comme ça ? Qu'est-ce que ça te fait à toi ?</p> <p>Ousmane : Pareil qu'avec Mme Lecomte. On va dire que quand elle m'appelle, pour moi, c'est comme-ci c'était « allez, au travail ! ».</p> <p>Chercheur : Alors avec Mme Lecomte... ça te reconcentre... c'est ça ?</p> <p>Ousmane : Ouais.</p>

Tableau 41 : Mise en correspondance temporelle des extraits d'entretien d'autoconfrontation de Ousmane et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien

1.4.2. Transformation de l'engagement d'Ousmane lors du moment de soutien

La Figure 27 rend compte de la dynamique de transformation de l'engagement d'Ousmane dans le moment de soutien présenté dans le Tableau 41. Il met en évidence les liens entre les différentes composantes du SIGNE 1 (instant t) et la transformation de l'engagement suite au soutien (SIGNE 2 à l'instant t').

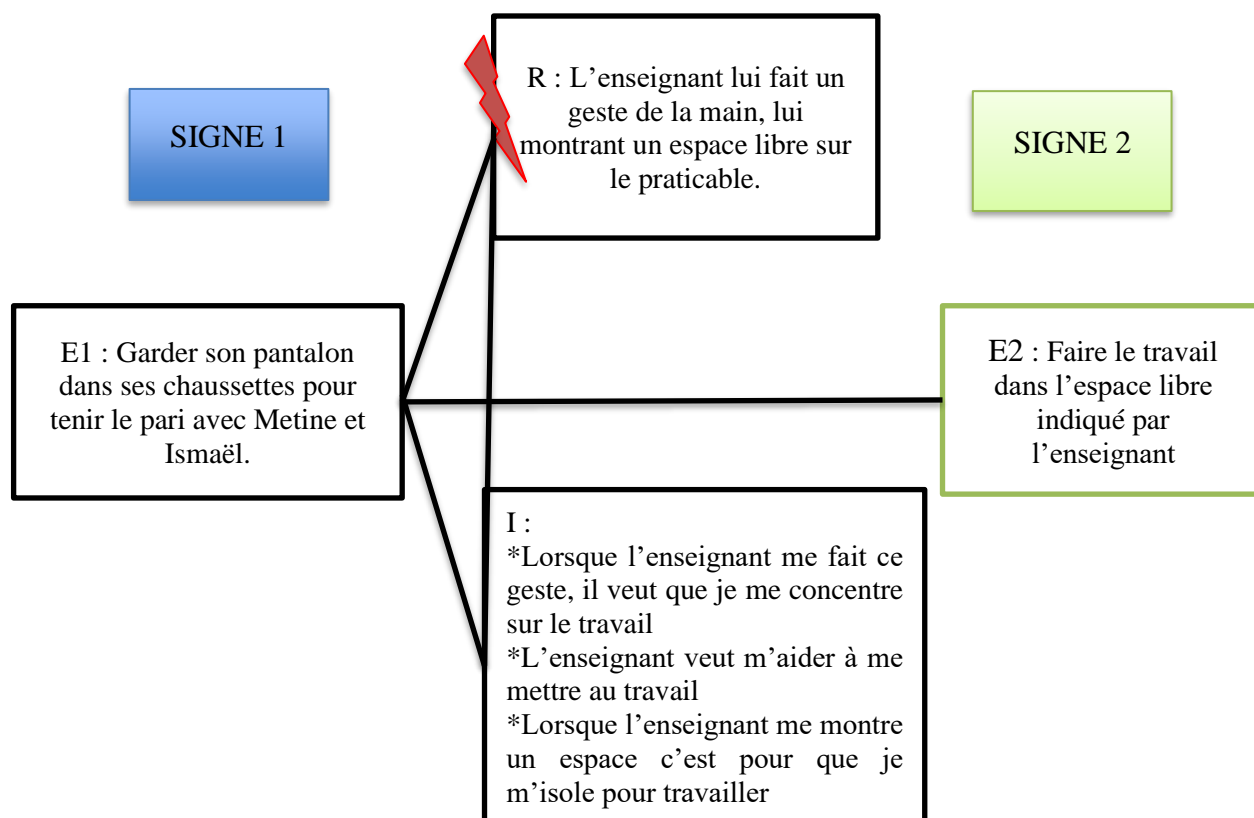


Figure 27 : Transformation de l'Engagement d'Ousmane lors d'un moment de soutien au cours de la leçon : de ne pas perdre le pari entre lui et ses copains à se mettre au travail demandé

SIGNE 1 : Ousmane discute avec Metine et Ismaël en marchant sur le praticable où les autres élèves trottaient. L'engagement d'Ousmane à cet instant est tourné vers « garder le pantalon dans les chaussettes » comme prévu avec Metine et Ismaël pour ne pas perdre le pari (E1). Si Ousmane court, le pantalon s'échappe des chaussettes. L'enseignant, supervisant de loin, le regarde et lui fait un signe de la main : main vers le haut, épaule haute, interrogeant son comportement et lui montrant un espace libre (R). Cette action de l'enseignant fait sens pour l'élève car il sait que si l'enseignant lui indique un endroit isolé pour faire l'échauffement, c'est parce qu'il veut l'aider à se concentrer dans le travail (I). Il sait que Monsieur D. comme Madame L. veulent l'aider à se mettre au travail (I). Le geste de la main de l'enseignant et son incitation à prendre un espace libre pour travailler sont vécus comme un soutien à se mettre dans le travail demandé et à mettre fin à sa discussion avec ses deux camarades. Ainsi, lorsqu'on observe le comportement d'Ousmane suite aux actions de l'enseignant, il s'éloigne du groupe et fait le gainage demandé par l'enseignant pendant l'échauffement (E2) : SIGNE 2.

Dans cette section, l'analyse de l'expérience des élèves nous a permis d'identifier et de caractériser la dynamique de transformation de l'engagement des élèves lors d'un moment de soutien vécu au cours d'une leçon. Un moment-typique de soutien à la mise au travail des élèves se caractérise alors par des actions de l'enseignant signifiantes pour eux à cet instant, en lien avec des connaissances mobilisées et construites sur l'enseignant et ses modes d'intervention. Ces actions de l'enseignant que les élèves ont appris à reconnaître, alors qu'ils cherchent à s'amuser, s'arrêter de travailler, esquiver le travail ou encore garder la face devant les copains, les conduisent à transformer leur engagement, in situ, vers une mise ou une (re)mise au travail.

2. Moments-typiques de soutien aidant l'élève à maintenir son engagement dans le travail

L'analyse de l'expérience de l'élève met en évidence plusieurs moments de leçon au cours desquels il est sur le point de décrocher du travail demandé par l'enseignant mais, suite à des interventions particulières de ce dernier qu'il perçoit comme soutenantes, l'élève maintient son engagement dans le travail avec l'envie de faire mieux ou de faire plus. Ce maintien d'un engagement tourné vers le travail (E) s'opérationnalise, chez l'élève, par une perception d'actions de l'enseignant qui signifient pour lui un soutien au travail et qu'il interprète comme tel sur la base de connaissances (interprétants, I) construites et mobilisées à cet instant, sur des modes typiques d'intervention de son enseignant. Lors de ces moments de soutien, les actions de l'enseignant que les élèves perçoivent (Representamen, R) comme une aide à rester investis ou à mieux faire le travail peuvent être : l'enseignant qui se rend disponible pour répondre à leur besoin ou à ceux des autres ; l'enseignant qui les félicite de leur réussite ; l'enseignant qui leur donne des conseils pour s'améliorer ; l'enseignant qui s'engage physiquement avec eux dans la pratique en démontrant l'exercice à faire ou participant à faire l'exercice avec eux. Ces actions particulièrement porteuses, pour les élèves, d'un soutien à leur travail provoquent chez eux la préoccupation de rester impliqués dans la réalisation du travail demandé. Cet engagement s'actualise alors de différentes façons : montrer ostensiblement qu'ils essaient de faire le travail ; montrer qu'ils font bien le travail ; montrer qu'ils se dépassent dans le travail demandé. Les actions signifiantes d'un soutien dans le travail sont aussi porteuses d'émotions positives vécues par les élèves comme : l'envie de faire plus ; une meilleure

confiance en eux et en l'enseignant. Ainsi, ces moments-typiques de soutien vécus par les élèves permettent de maintenir leur mise au travail, durablement et de façon qualitative.

Dans cette section, nous illustrerons quatre moments-typiques de soutien prolongeant l'engagement des élèves tourné vers le travail, en présentant quatre études de cas :

- un moment-typique de soutien où l'engagement de l'élève, initialement tourné vers le travail démontré par l'enseignant en regardant ses camarades faire, se prolonge par une préoccupation de bien faire ce travail seul. Etude de cas n°5 : Dylan, 2nde CC ;
- un moment-typique de soutien où l'engagement de l'élève, initialement tourné vers le travail sans être trop concentrée, se prolonge par une préoccupation de monter ostensiblement qu'elle fait le travail. Étude de cas n°6 : Faustine, 3^{ème} PM ;
- un moment-typique de soutien où l'engagement de l'élève, initialement tourné vers le travail mais en commençant à se décourager à cause des échecs répétés, se prolonge par une préoccupation de se dépasser dans le travail demandé. Étude de cas n°7 : Eva, 3^{ème} PM ;
- un moment-typique où l'engagement de l'élève, initialement tourné vers le travail mais en voulant décrocher de la tâche, se prolonge par une préoccupation de s'améliorer dans le travail demandé. Étude de cas n°8 : Killian, 3^{ème} PM.

Nous présentons chaque moment-typique en trois temps. Premièrement, nous exposons le contexte d'émergence du moment vécu dans la leçon. Dans un deuxième temps, nous présentons les matériaux documentant l'expérience vécue des élèves lors de ce moment, à l'aide d'un tableau à double volet. Enfin, nous détaillons la dynamique de transformation de l'engagement des élèves, à partir de l'analyse des signes (R, Representamen ; E, Engagement et I, Connaissances) et leur concaténation composant le moment de soutien.

2.1. Moment-typique de soutien prolongeant l'engagement de l'élève dans le travail : bien faire le travail démontré par l'enseignant

L'analyse du cours d'expérience des élèves au cours de la leçon révèle que ces derniers vivent certaines actions de leur enseignant comme leur permettant de prolonger leur engagement dans la réalisation du travail demandé par l'enseignant. Ces actions de l'enseignant qui signifient un soutien au travail pour les élèves sont : la démonstration de l'exercice par

l'enseignant ; son regard prolongé ; ses encouragements. Lors de ces moments de soutien, il apparaît que l'engagement de l'élève se transforme, ce dernier cherchant à bien faire le travail, et non simplement le faire.

L'exemple présenté ci-dessous permet de comprendre la dynamique de prolongement de l'engagement de Dylan lors d'un moment de soutien : bien réaliser le travail démontré par l'enseignant sur la planche en gainage.

2.1.1. Contexte d'émergence du moment de soutien

Ce moment de soutien a lieu au cours de l'échauffement de leçon n° 1 du deuxième cycle d'apprentissage, le 13/11/19. L'activité physique et sportive support est l'acrosport (CA3 des Programmes EPS, Lycée professionnel, BO spécial n° 5 du 11 avril 2019). L'enseignant n°2 intervient auprès de la classe de 2nde CC/TCi.

Au cours de cet échauffement, les élèves courent sur l'ensemble du praticable. Puis, l'enseignant leur demande de se mettre en position de planche en gainage. Les élèves, dont Dylan, se mettent en cercle, et se placent en gainage. Dylan est face à l'enseignant qui a intégré le cercle et qui démontre la position à tenir en donnant des explications sur la position des bras. L'enseignant attend des élèves qu'ils tiennent la position de gainage dans le calme en ayant un alignement poignet, coude, épaule, et le corps le plus droit et plat possible.

Le Tableau 41 présente un extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Dylan lors de ce moment de soutien vécu. Il rend compte de la dynamique de transformation de l'engagement de Dylan suite à démonstration de l'exercice par l'enseignant.

Volet 1	Volet 2
Actions et communications de l'enseignant et des élèves en classe	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Dylan (L1, ACROSPORT)
<p>E démontre l'exercice de gainage : "On tient et on essaie de bien sentir la position avec le dos bien droit" - "c'est bien" - "restez un peu"</p> <p>Dylan est en face de l'enseignant. Il s'applique à bien placer ses bras et ses jambes. Il suit les conseils de l'enseignant et ajuste au fur et à mesure. Il est au milieu des élèves qui ne pratiquent pas.</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce qui se passe là ? Dylan : Tout le monde se met comme le prof et il explique l'exercice qu'on va faire. Tout le monde est calme. Chercheur : Qu'est-ce que tu fais toi ? Dylan : Je regarde si mes bras ils étaient bien correctement, puis les autres à côté ce qu'ils faisaient, puis après le prof. Chercheur : Tu regardes le prof ? Dylan : Je regarde comme est-ce qu'il est placé lui. S'il nous explique quelque chose c'est que lui, normalement, il est censé savoir le faire. C'est son métier. Chercheur : C'est son métier de savoir démontrer ? Dylan : Bah oui, il est prof, donc il sait ce qu'il faut faire. Chercheur : C'est important ça ? Dylan : Ben oui car si le mur du bas est mal monté, le mur il s'écroule. Chercheur : Belle métaphore ! ça veut dire que s'il ne vous donne pas les bases, ça ne marche pas. Quand tu dis c'est son métier, tu considères que c'est ça ? Dylan : Oui, il doit nous apprendre les bases et monter en grade. Chercheur : Et M.E, tu le vois comment, à ce moment-là ? Dylan : Il a toujours un peu le ton monté mais là c'est pour que tout le monde entende ce qu'il faut faire. Chercheur : Qu'est-ce que ça signifie pour toi ? Dylan : Bah là c'est plus pour le bien qu'il le fait. Chercheur : Pour le bien ? Dylan : Pour apprendre.</p>

Tableau 42 : Mise en correspondance temporelle des extraits d'entretien d'autoconfrontation de Dylan et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien

2.1.2. Analyse de la transformation de l'engagement de Dylan lors d'un moment de soutien

La Figure 28 rend compte de la dynamique de transformation de l'engagement de Dylan dans le moment de soutien présenté dans le Tableau 42. Elle met en évidence les liens entre les différentes composantes du SIGNE 1 (instant t) et la transformation de l'engagement suite au soutien (SIGNE 2 à l'instant t').

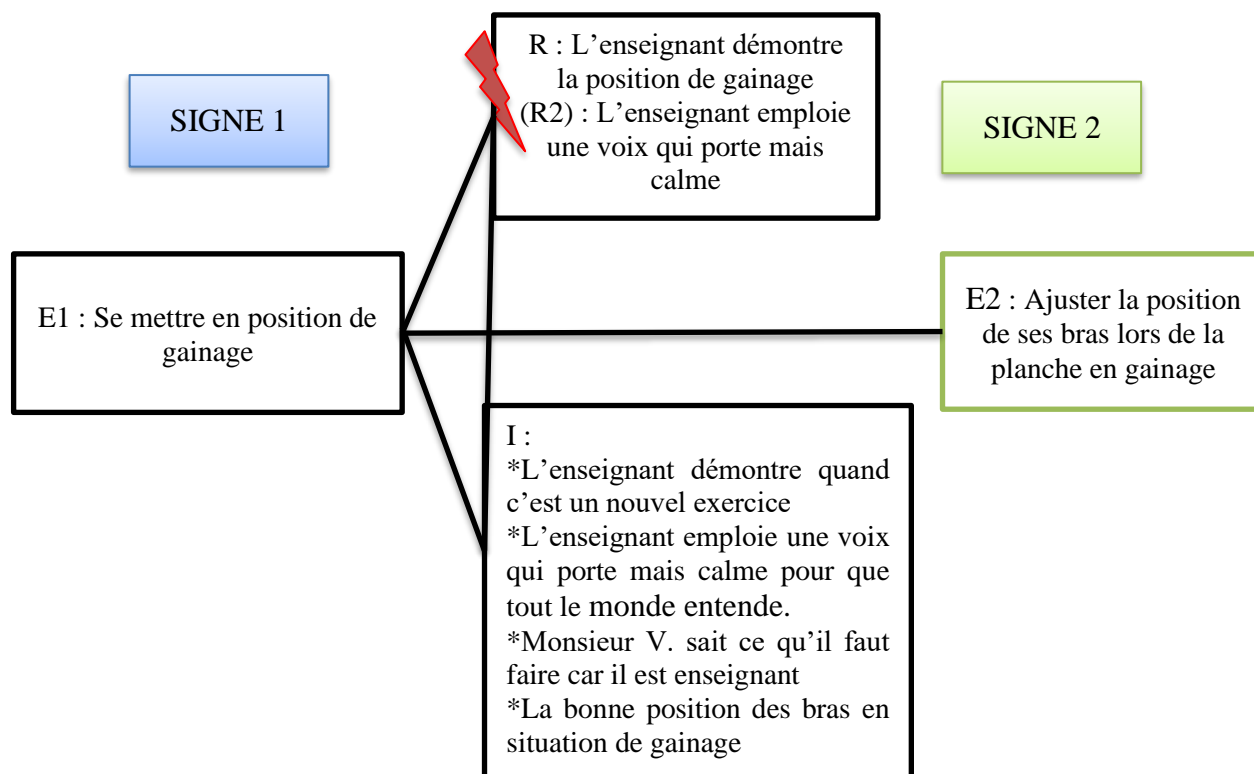


Figure 28 : Transformation de l'engagement de Dylan cherchant à corriger sa position du corps pour bien faire le travail demandé lors d'un moment de soutien à l'échauffement

SIGNE 1 : Dylan se met en position de gainage quand l'enseignant le demande. Son engagement dans la situation est de réaliser la planche demandée par l'enseignant (E1). L'enseignant intègre le cercle et démontre en expliquant précisément le placement des bras pour tenir la planche (R) alors qu'habituellement il ne le fait que pour les exercices qu'ils n'ont jamais réalisés (I). Pour Dylan, l'enseignant est le modèle à suivre, il donne les bases (I). De plus, le ton de l'enseignant « fort mais calme » (R2) est signifiant pour l'élève : l'enseignant veut que tout le monde comprenne comment il faut faire (I). L'observation du comportement de Dylan suivant la démonstration de l'enseignant montre qu'il tente d'ajuster sa position en regardant régulièrement la position de l'enseignant puis celle de ses camarades pour vérifier qu'il fait bien le travail demandé (E2) : SIGNE 2.

Ce moment est vécu par l'élève comme une aide à s'améliorer dans le travail demandé : ajuster la position de planche avec son corps pour la réaliser du mieux possible. Ce moment est vécu comme soutenant le travail de Dylan car pour l'élève, l'enseignant est le modèle à suivre qui donne les bases. Ainsi, lorsque l'enseignant démontre et explique comment faire, Dylan vit ce

moment comme une aide à s'améliorer. Il prolonge alors l'engagement tourné vers le travail avec l'envie de bien faire le travail, c'est-à-dire le faire comme l'enseignant l'a démontré.

2.2. Moment-typique de soutien prolongeant l'engagement de l'élève dans le travail : montrer ostensiblement à l'enseignant qu'il travaille

L'analyse du cours d'expérience des élèves au cours de la leçon révèle que certaines actions de l'enseignant permettent aux élèves de transformer leur engagement dans le travail en montrant ostensiblement à l'enseignant qu'ils travaillent. Ces actions de l'enseignant que les élèves perçoivent comme un soutien à leur travail sont : la présence de l'enseignant à côté d'eux ; l'investissement physique avec l'élève ; l'enseignant qui les félicite pour leur travail. L'analyse de l'expérience des élèves montre qu'il est important pour eux de montrer à l'enseignant qu'ils font le travail pour ne pas qu'il ait une mauvaise image d'eux et/ou pour qu'il voie qu'ils font des efforts pour faire le travail demandé. En ce sens, les types d'actions préalablement cités aident les élèves à s'investir davantage pour montrer à l'enseignant qu'ils le font.

L'exemple présenté ci-dessous permet de comprendre la dynamique de transformation de l'engagement de Faustine lors d'un moment de soutien : montrer à l'enseignant qu'elle se concentre pour bien faire le travail.

2.2.1. Contexte d'émergence du moment de soutien

Ce moment de soutien a lieu au cours de la leçon n° 2 du deuxième cycle d'apprentissage, le 20/11/19. L'APSA support est le Tennis de table CA4 des Programmes EPS, Cycle 3-4, BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015). L'enseignant n°1 intervient auprès de la classe de 3^{ème} PM.

Au cours de cette leçon, l'enseignant a pour objectif de travailler la rencontre raquette-balle afin de rechercher la continuité de l'échange. Dans cette situation, l'enseignant vise l'apprentissage de la continuité de l'échange en face à face, puis en diagonale. L'enseignant attend des élèves qu'ils travaillent en coopération et fassent le maximum d'échanges dans le couloir. Il demande aux élèves de se mettre quatre par table et vient compléter la table où seulement trois élèves jouent : Faustine, Clarisse et Maëva. L'enseignant joue alors sur la moitié

de la table face à Maëva, Clarisse et Faustine sur l'autre moitié. Faustine et Clarisse sont toutes les deux en difficulté.

Le Tableau 43 présente un extrait d'entretien d'autoconfrontation de Faustine lors de ce moment de soutien. Il rend compte de la dynamique de transformation de l'engagement de Faustine lorsque l'enseignant se met à pratiquer en face d'elle sur la même table.

Volet 1	Volet 2
Actions et communications au cours de la leçon	Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Faustine (L2, Tennis de table)
<p>L'enseignant est à la table avec Maëva, Faustine et Clarisse. Il donne les consignes : "Vous avez 2 balles, vous êtes face à face avec votre partenaire. C'est-à-dire que si moi je suis avec Maëva (il la prend par le bras pour l'amener en face de lui), elle doit être en face de moi. Vous ne jouez pas sur la totalité de la table mais dans votre couloir, si ça va chez le voisin à côté, c'est mort - Vous êtes prêts ? Top"</p> <p>Il fait des échanges avec Maëva sur la même table que Clarisse et Faustine. Faustine est dans sa diagonale. Faustine essaie de faire des échanges avec Clarisse. Elle tient sa raquette en revers. Elle rigole lorsqu'elle n'y arrive pas. Elle se concentre dès qu'elle remet la balle en jeu. Les échanges ne dépassent pas le nombre de 3.</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce qui se passe là ?</p> <p>Faustine : Il faut jouer sur un couloir et quand on est plusieurs sur une table, c'est compliqué étant donné que Clarisse et moi on n'est pas trop tennis. On essaie de bien viser mais pas tout le temps et du coup ça nous énerve.</p> <p>Chercheur : Vous essayez de bien viser, d'accord. Ça fait quoi qu'il soit à votre table le prof ?</p> <p>Faustine : ça donne envie de bien faire.</p> <p>Chercheur : ça donne envie de bien faire ?</p> <p>Faustine : Disons que quand on est avec nos copains, sans le prof, on est plus dans la rigolade et tout. Alors que là, s'il y a le prof, on a envie de bien faire et de se tenir à carreau.</p> <p>Chercheur : ça veut dire quoi, avoir envie de bien faire ?</p> <p>Faustine : De montrer qu'on fait bien les exercices même si ce n'est pas toujours ça.</p> <p>Chercheur : C'est important pour toi de montrer au prof que tu essaies de bien faire ?</p> <p>Faustine : Ouais. Parce que ça peut lui dire que même si on ne travaille pas toujours, il y a des moments où on a envie de bien faire.</p> <p>Chercheur : Tu te sens comment à ce moment-là ?</p> <p>Faustine : Un peu stressée.</p> <p>Chercheur : Un peu stressée ?</p> <p>Faustine : ça donne confiance (que le prof soit là) mais c'est stressant un peu. Il est là, du coup c'est bien, il voit ce qu'on fait mais si on fait quelque chose, il va tout de suite nous reprendre. Du coup, c'est stressant.</p> <p>Chercheur : ça fait quoi s'il te reprend tout de suite, à ce moment-là ?</p> <p>Faustine : Il nous dit comment faut bien faire mais étant donné qu'on est stressé, on ne fait pas bien la chose.</p> <p>Chercheur : Et toi, tu n'as pas envie qu'il voie que tu ne fais pas bien ?</p> <p>Faustine : ça serait un petit chiant parce qu'à partir du moment où un prof pense qu'on ne travaille pas, ce n'est pas bon.</p> <p>Chercheur : Que M. C. le pense, ça t'embêterait ?</p> <p>Faustine : Oui parce que c'est la personne avec qui j'ai le plus confiance.</p> <p>Chercheur : C'est la personne avec qui tu as le plus confiance ? Pourquoi ?</p> <p>Faustine : Je trouve que, lui, il est plus là.</p> <p>Chercheur : Plus là ?</p> <p>Faustine : Il est plus avenant, il fait plus attention à ce qu'on fait.</p>

Tableau 43 : Mise en correspondance temporelle des extraits d'entretien d'autoconfrontation de Corentin et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien

2.2.2. Analyse de la transformation de l'engagement de Faustine lors d'un moment de soutien

La Figure 29 rend compte de la dynamique de transformation de l'engagement de Faustine lors de ce moment de soutien présenté dans le Tableau 43. Elle met en évidence les liens entre les différentes composantes du SIGNE 1 (instant t) et la transformation de l'engagement suite au soutien (SIGNE 2 à l'instant t').

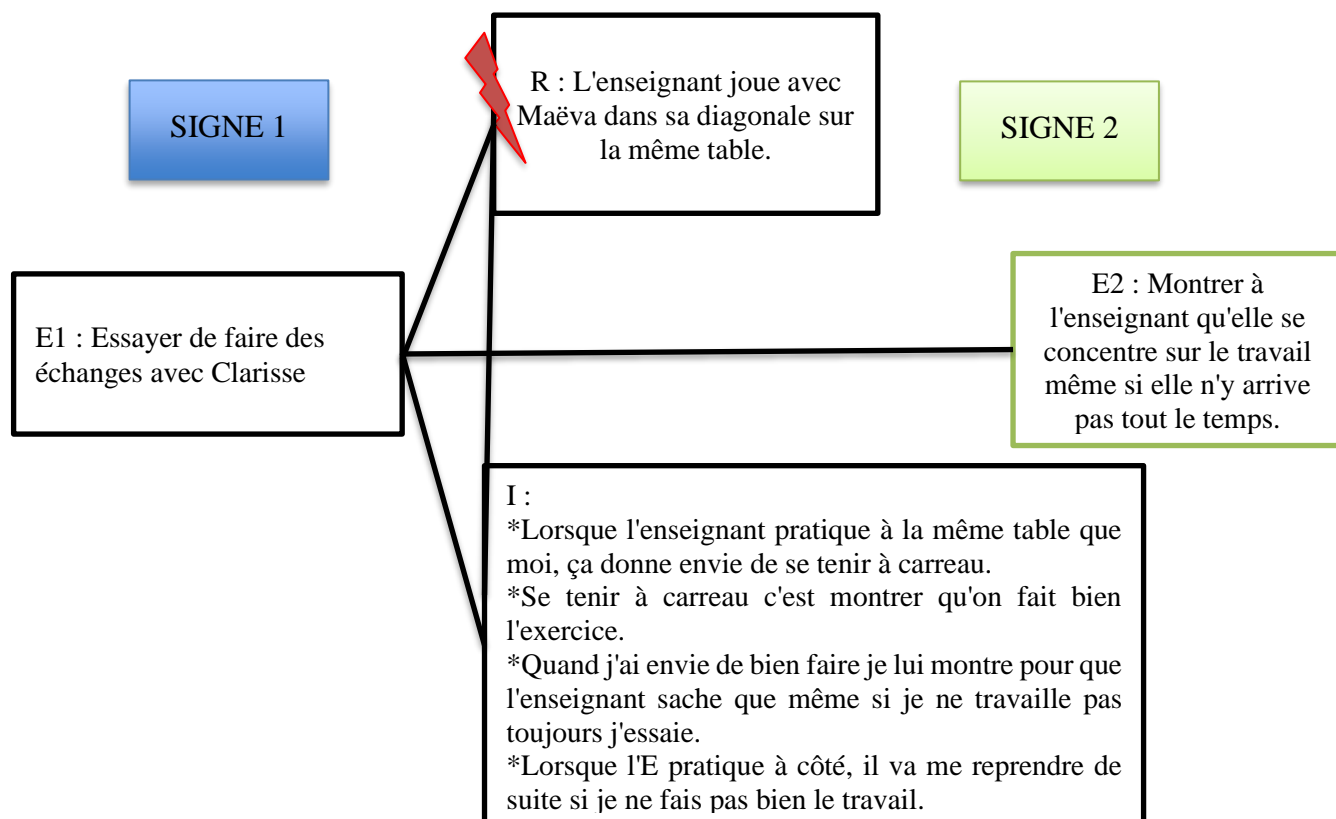


Figure 29 : Transformation de l'engagement de Faustine : montrer ostensiblement qu'elle fait le travail lors d'un moment de soutien vécu pendant une situation d'apprentissage

SIGNE 1 : Faustine tente de faire des échanges avec Clarisse. Elle rigole toutes les deux à chaque loupé et prennent leur temps pour ramasser la balle (E1). Lorsque l'enseignant s'installe durablement à leur table pour jouer avec Maëva (R). Faustine vit la présence de l'enseignant à sa table de jeu comme particulièrement signifiante pour elle à cet instant. La proximité de l'enseignant lorsqu'elle pratique lui génère du « stress » car elle ne veut pas qu'il ait une mauvaise image d'elle. Ce stress se manifeste par de l'agacement ostensible lors des échecs, un rire nerveux mais aussi une grande concentration lors de la remise en jeu de la balle. Elle sait que lorsque l'enseignant joue auprès d'elle, il voit directement ce qu'elle fait (I) et qu'il va lui

dire si c'est bien ou non (I). Elle sait aussi que, lorsque l'enseignant lui dit ce qu'il faut faire, ça lui donne confiance car il fait attention à ce qu'elle fait (I). La proximité de l'enseignant transforme alors son engagement dans la situation, bien que toujours tourné vers le travail, domine la volonté de montrer qu'elle essaie de bien faire même si elle n'y arrive pas toujours (E2) : SIGNE 2.

Ce moment de soutien est vécu comme soutenant le travail de Faustine dans la situation : montrer à l'enseignant qu'elle veut bien faire malgré ses difficultés. Ce moment est caractérisé par la présence de l'enseignant sur la même table de jeu que l'élève dont elle sait que lorsqu'il est à proximité il voit si elle fait bien ou non le travail. Et cet enseignant est pour Faustine celui en qui elle a le plus confiance, elle n'a pas envie de le décevoir. Ce couplage proximité de l'enseignant et connaissances de ses modes d'intervention font sens pour Faustine qui modifie son engagement en montrant ostensiblement qu'elle essaie de bien faire le travail.

2.3. Moment-typique de soutien prolongeant l'engagement de l'élève dans le travail : chercher à se dépasser dans le travail

L'analyse des cours d'expérience des élèves au cours de la leçon révèle que certaines actions de l'enseignant les aident à maintenir leur investissement dans le travail. Ces actions signifiantes de l'enseignant sont des interventions individuelles pour les accompagner dans l'apprentissage : des conseils, des démonstrations, des encouragements. Ces actions sont alors vécues comme porteuses d'un soutien au travail car elles donnent envie aux élèves de se dépasser dans le travail, de faire plus d'effort et de faire mieux.

L'exemple présenté ci-dessous permet de comprendre la dynamique de transformation de l'engagement d'Eva lors d'un moment de soutien : se dépasser pour mieux réussir.

2.3.1. Contexte d'émergence du moment de soutien

Ce moment de soutien a lieu au cours de la leçon n° 1 du premier cycle d'apprentissage, le 15/09/17. L'APSA support est l'Athlétisme (combiné course-Lancer) (CA1 des Programmes EPS, Cycle 3-4, BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015). L'enseignant n°1 intervient auprès de la classe de 3^{ème} PM.

Au cours de cette leçon, l'enseignant a pour objectif de prendre les performances brutes des élèves sur deux longueurs, 30m et 50m, et d'évaluer les acquis en lancer en les faisant passer sur différents ateliers : lancer de précision, lancer à distance. Dans cette situation, Eva est sur les ateliers de lancer de disque. L'objectif de l'atelier est d'atteindre différents cerceaux placés à des distances différentes. L'enseignant attend des élèves sur cet atelier qu'ils essaient de lancer le disque à plat en essayant de bien positionner leur main autour du disque et d'enrouler le poignet comme il l'a montré lors du tour dans chacun des ateliers. Eva n'atteint pas le premier cerceau à viser.

Le Tableau 44 présente un extrait de l'entretien d'autoconfrontation d'Eva lors de ce moment de soutien. Il rend compte de la dynamique la transformation de l'engagement d'Eva suite l'intervention de l'enseignant auprès d'elle pour l'aider à mieux lancer.

Volet 1	Volet 2
Actions et communications de l'enseignant et des élèves en classe	Extrait du cours d'expérience d'Eva (L1, Athlé) (entretien d'autoconfrontation)
Eva s'exerce au lancer de disque et n'arrive pas à le lancer droit. L'enseignant, qui supervise de loin, passe lui donner des conseils pour l'aider, et lui montre comment faire, par un exemple.	<p>Eva : En fait, ils étaient tous droitiers et moi, je suis gauchère. Et en fait, je m'y prenais de l'autre main et j'arrivais pas du tout. Et du coup, il m'a réexpliqué, et je comprenais plus pourquoi. Du coup, il a pris le temps de bien me montrer, et cetera, et c'est super.</p> <p>Chercheur : Et ça, t'as trouvé bien, t'as trouvé ça bien ?</p> <p>Eva : Ah oui ! Parce qu'au moins, avant, je sais qu'au collège c'était : « Bon, ben t'es gaucher, ben tu fais comme les autres, mais à l'envers » !</p> <p>Chercheur : D'accord. Que là, il a montré, c'est ça ?</p> <p>Eva : Voilà !</p> <p>Chercheur : Et ça t'a fait quoi ?</p> <p>Eva : Ben, on voit qu'il... enfin, il aide tous les élèves, il ne met pas de côté, il n'y a pas de préférence ni rien.</p> <p>Chercheur : Donc toi, tu te dis quoi quand c'est comme ça ?</p> <p>Eva : Ben, qu'on est tous au même stade et qu'on a tous le droit d'y arriver malgré toutes nos difficultés en fait.</p> <p>Chercheur : D'accord. Donc ça te... ça te donne envie de faire ?</p> <p>Eva : Ben oui ! On a toujours envie d'essayer.</p>

Tableau 44 : Mise en correspondance temporelle des extraits d'entretien d'autoconfrontation d'Eva et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien

2.3.2. Analyse de la transformation de l'engagement de Eva lors d'un moment de soutien

La Figure 30 rend compte de la dynamique de transformation de l'engagement d'Eva lors de ce moment de soutien présenté dans le Tableau 44. Elle met en évidence les liens entre les différentes composantes du SIGNE 1 (instant t) et la transformation de l'engagement suite au soutien vécu (SIGNE 2 instant t').

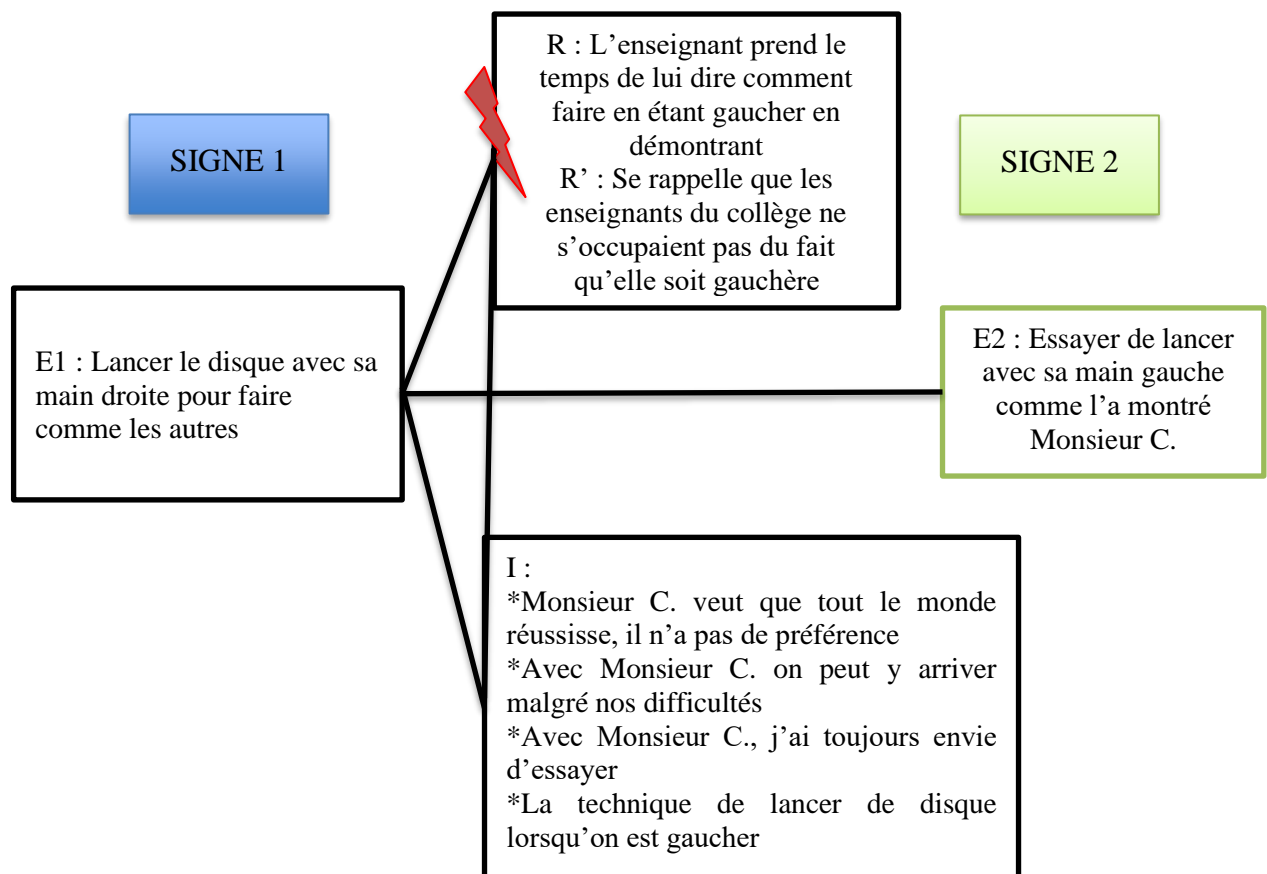


Figure 30 : Transformation de l'engagement d'Eva : chercher à se dépasser dans le travail lors d'un moment de soutien vécu pendant une situation d'apprentissage

SIGNE 1 : Eva essaie de lancer le disque de la main droite alors qu'elle est gauchère. Son disque n'arrive pas au premier cerceau. L'engagement d'Eva à cet instant est de faire l'exercice comme l'a démontré l'enseignant (E1). L'enseignant intervient longuement auprès d'elle pour lui montrer comment tenir le disque lorsqu'on est gauchère (R). Les actions de l'enseignant à cet instant sont particulièrement porteuses d'un soutien dans le travail pour Eva. Elles signifient

pour elle une aide, alors qu'elle était en échec. Ce moment est particulièrement soutenant pour elle car il prend le temps de lui expliquer et de démontrer alors que c'est la seule élève à être gauchère. Elle se rappelle qu'avant d'arriver au lycée, les enseignants ne s'occupaient spécifiquement pas d'elle parce qu'elle était gauchère (R'). Cette perception du soutien de l'enseignant est liée aux connaissances qu'Eva a construites et qu'elle mobilise sur l'enseignant (I). Elle sait, en effet, que l'enseignant veut que tout le monde réussisse et qu'avec lui tout le monde peut y arriver, même elle qui est en difficulté. L'action soutenance de l'enseignant à cet instant transforme l'engagement d'Eva, toujours tourné vers le travail mais avec l'envie de faire plus d'effort, d'appliquer les conseils de l'enseignant pour progresser (E2). En effet, sur la vidéo, on voit Eva se concentrer et essayer à plusieurs reprises d'appliquer les techniques de lancer données par l'enseignant SIGNE 2.

Ce moment de soutien est vécu par Eva comme une aide pour fournir plus d'effort dans le travail demandé, alors qu'elle était en difficulté. Les actions de l'enseignant à ce moment lui donnent envie d'essayer encore plus pour progresser, et elles s'accompagnent de la construction de connaissances sur l'enseignant : il veut que tout le monde réussisse, même ceux qui sont en difficulté.

2.4. Moment-typique de soutien prolongeant l'engagement de l'élève sur le point de décrocher : chercher à s'améliorer

L'analyse du cours d'expérience des élèves révèle plusieurs moments de la leçon au cours desquels les actions de l'enseignant sont porteuses d'une aide au maintien dans le travail alors que l'élève est à la limite du décrochage : temps d'attente trop long, travail en autonomie, ennui. Bien que l'élève soit engagé dans le travail, il est à la limite du décrochage. Certaines actions de l'enseignant sont alors vécues comme particulièrement porteuses d'un soutien au maintien de son travail : l'enseignant qui l'aide en lui donnant les conseils pour réussir ce qui est demandé ; l'enseignant qui valorise son travail par des encouragements ; l'enseignant qui reconnaît leur réussite. Ainsi, dans ces moments, les actions de l'enseignant viennent transformer l'engagement de l'élève vers un maintien dans le travail avec une envie nouvelle de s'améliorer.

L'exemple présenté ci-dessous permet de comprendre la dynamique de transformation de l'engagement de Corentin lors d'un moment de soutien : reprendre et progresser dans l'activité.

2.4.1. Contexte d'émergence du moment de soutien

Ce moment de soutien a lieu lors de la restitution des travaux de leçon n° 1 du deuxième cycle d'apprentissage, le 13/11/19. L'APSA support est l'Acrosport (CA3 des Programmes EPS, Lycée professionnel, BO spécial n° 5 du 11 avril 2019). L'enseignant n°2 intervient auprès de la classe de 2^{nde} CC/TCi.

Ce moment de soutien a lieu en fin de leçon, lors de la restitution du travail demandé : les élèves doivent réaliser quatre figures imposées en duo imposées par l'enseignant. Chaque groupe a une tablette à disposition avec l'ensemble des figures pour servir de modèle. Chaque groupe, composé de quatre élèves, a entre 30 et 40 minutes de travail en autonomie pour s'entraîner à réaliser les figures. Les critères de réussite imposés par l'enseignant sont les suivants :

- Montage et démontage en sécurité des figures : appuis au niveau des épaules et du bassin dès lors que le porteur est à 4 pattes ;
- Une figure est validée lorsqu'elle est tenue au moins 3 secondes ;
- Les corps doivent être toniques ;
- Les acrobates doivent être concentrés.

Lorsque les élèves estiment être prêts, ils appellent l'enseignant afin qu'il valide les figures réalisées. L'enseignant navigue entre la salle du dojo et la salle de gymnastique qui sont mitoyennes. Le groupe de Corentin demande à l'enseignant s'il peut venir. Ce dernier est occupé, il arrivera une quinzaine de minutes plus tard. Pendant ce temps, Corentin et ses copains jouent, font des roulades, des roues, etc., sur les tapis. Lorsque l'enseignant leur fait signe que c'est à leur tour, le groupe de Corentin s'exécute et montre leur travail.

Le Tableau 45 présente un extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Corentin lors de ce moment de soutien vécu. Il rend compte de la dynamique de transformation de l'engagement de Corentin suite aux conseils distribués par l'enseignant à son groupe.

VOLET 1	VOLET 2
Actions et communications de l'enseignant et des élèves en classe	Extrait du cours d'expérience de Corentin (L1, Acrosport) (entretien d'autoconfrontation)
<p>Le groupe de Corentin présente les figures qu'ils ont travaillées avec l'enseignant</p> <p>L'enseignant s'approche du groupe de Corentin, écrit le prénom des trois élèves du groupe. Il recule, regarde la démonstration et donne des conseils aux élèves : "on tient 3 secondes" ; "attention à la tête, quand c'est facile, pensez à vraiment vous appliquer sur les positions" ; "ça manque un peu de rigueur les gars", "le porteur doit être bien droit".</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce qui se passe là ? Qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>Corentin : Des figures.</p> <p>Chercheur : Des figures ?</p> <p>Corentin : Parce qu'il fallait le faire.</p> <p>Chercheur : Il faisait quoi, le prof, là ?</p> <p>Corentin : Il regarde notre enchaînement.</p> <p>Chercheur : Ça te fait quoi qu'il soit en train de regarder ? Il vous évalue ?</p> <p>Corentin : Non, non.</p> <p>Chercheur : Il vous donne des conseils ?</p> <p>Corentin : Ouais.</p> <p>Chercheur : Comme quoi ?</p> <p>Corentin : Tenir plus longtemps dans les figures.</p> <p>Chercheur : Quoi d'autre.</p> <p>Chercheur : C'est important pour toi qu'il vous donne des conseils ?</p> <p>Corentin : Ben oui pour améliorer nos figures.</p> <p>Chercheur : C'est important de t'améliorer ?</p> <p>Corentin : Bah oui, sinon ça ne sert à rien.</p> <p>Chercheur : Il vient souvent vous donner des consignes précises ?</p> <p>Corentin : Oui.</p> <p>Chercheur : Qu'en acro ?</p> <p>Corentin : Non dans tous les sports.</p> <p>Chercheur : Ça fait quoi qu'il vienne ?</p> <p>Corentin : Ça nous remotive.</p> <p>Chercheur : Tu as besoin d'être remotivé ?</p> <p>Corentin : Des fois ouais.</p> <p>Chercheur : Des fois ?</p> <p>Corentin : Quand j'ai plus trop envie.</p>

Tableau 45 : Mise en correspondance temporelle des extraits d'entretien d'autoconfrontation de Corentin et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien

2.4.2. Transformation de l'engagement de Corentin lors du moment de soutien

La Figure 31 rend compte de la dynamique de transformation de l'engagement de Corentin lors ce moment de soutien présenté dans le Tableau 45. Elle met en évidence les liens entre les différentes composantes du SIGNE 1 (instant t) et la transformation de l'engagement suite au soutien vécu (SIGNE 2 à l'instant t').

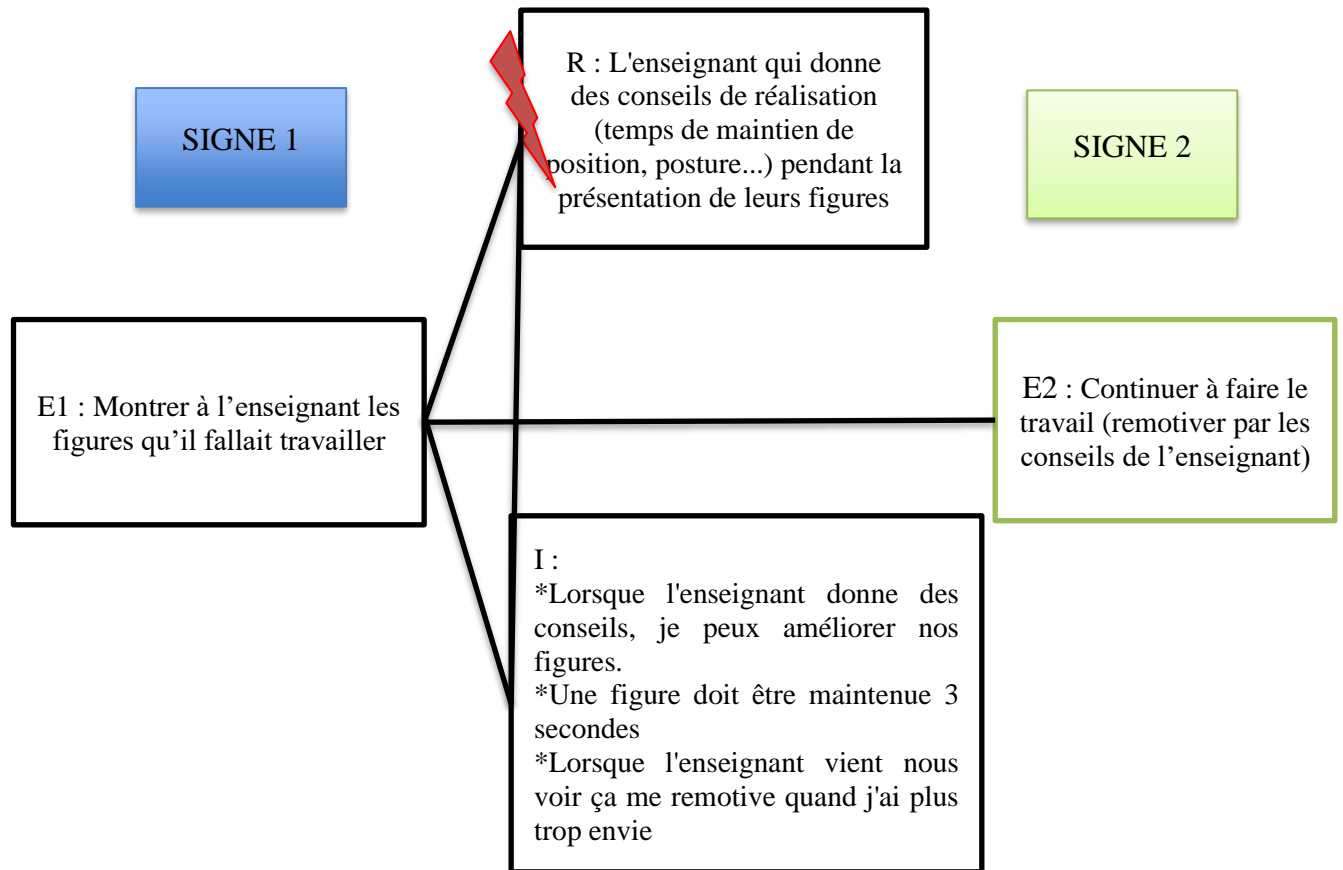


Figure 31 : Transformation de l'engagement de Corentin vers le maintien dans le travail engagé

SIGNE 1 : Après un long temps de travail en autonomie, alors que Corentin et son groupe jouent en attendant l'enseignant, ce dernier leur fait signe que c'est à leur tour de montrer leur travail. À ce moment, Corentin est engagé à réaliser les figures travaillées pendant le temps en autonomie (R), devant l'enseignant. Pendant la réalisation du travail demandé, Corentin entend les conseils que donne l'enseignant à son groupe pour qu'ils s'améliorent (R). Corentin sait que l'enseignant donne des conseils pour qu'il s'améliore (I). Au cours de l'intervention de l'enseignant, Corentin apprend qu'il faut tenir la figure 3 secondes et être tonique (I). Les conseils donnés par l'enseignant sont vécus comme l'aidant à maintenir son travail. Il avait fait l'effort de travailler et de préparer les figures avec son groupe mais l'attente de l'enseignant a été longue et a lassé Corentin. Le fait que l'enseignant s'intéresse (enfin) à eux, et leur dise ce qu'il fallait faire pour faire mieux est vécu comme une aide pour continuer à faire le travail. Ainsi, lorsque Corentin entend les conseils de l'enseignant, son engagement dans la situation

évolue : il cherche à maintenir les efforts pour progresser alors qu'il n'avait plus trop envie (E2) : SIGNE 2.

Ce moment est vécu par l'élève comme une aide au maintien dans le travail : continuer de travailler les figures en acrosport malgré la lassitude. Dans cette situation, l'action de l'enseignant « donner des conseils pendant la pratique » est vécue comme un soutien au travail (lui redonner envie de faire) lorsqu'il n'a plus trop envie de faire, alors même que son engagement était initialement tourné vers le travail.

3. Conclusion

Ce chapitre montre la dynamique de transformation de l'engagement de l'élève au cours d'un moment vécu comme un soutien au travail par les élèves. Il met en évidence deux types de moments de soutien particulièrement saillants du point de vue des élèves leur permettant de se (re)mettre au travail ou de se maintenir dans le travail. Ces types de soutien font écho aux difficultés les plus rencontrées chez ces élèves : se mettre au travail et se maintenir dans le travail. En effet, les préoccupations qui animent les élèves dans les situations d'apprentissage sont de : s'amuser avec les copains ; mettre en œuvre des stratégies d'esquives du travail demandé ; maintenir son statut de leader dans la classe. Une fois engagés à faire le travail demandé, le maintien dans le travail est difficile à tenir pour eux : ennui, distractions entre copains, échec, etc. Dans ces conditions, les interventions de l'enseignant apparaissent comme particulièrement aidantes pour les élèves.

Les actions de l'enseignant que les élèves vivent comme des actions soutenant leur travail sont liées à des connaissances qu'ils ont construites sur l'enseignant et ses modes d'intervention, au fil d'expériences passées (cf. 0). C'est le couplage entre les actions de l'enseignant qu'ils perçoivent à un instant t et ces connaissances antérieures qu'ils mobilisent au même instant qui rend signifiant pour eux ce moment comme étant un moment de soutien dans le travail qui transforme ensuite leur engagement dans la situation.

Chapitre 3. Les moments de soutien vécus par l'élève : perceptions typiques d'actions de l'enseignant signifiant une aide au travail

L'analyse de l'expérience des élèves lors de moments de soutien identifiés dans le Chapitre 2 met en évidence que certaines actions de l'enseignant transforment l'engagement des élèves vers la mise au travail. Les significations de soutien que les élèves accordent aux actions de l'enseignant en situation ainsi que la récurrence de ces dernières particulièrement significatives pour les élèves ont permis de caractériser ces actions comme typiques : les representamens-types.

Les résultats montrent six catégories de representamens-types au travers desquels les actions de l'enseignant sont significatives pour l'élève d'un soutien dans le travail :

- les prises de parole de l'enseignant que l'élève vit comme une aide à mieux réussir dans le travail demandé ;
- les différentes tonalités de la voix de l'enseignant que l'élève vit comme une aide pour se reconcentrer, et se remettre au travail ;
- l'emploi de l'humour par l'enseignant que l'élève vit comme une mise au défi à faire le travail dans une bonne ambiance ;
- la participation physique de l'enseignant que l'élève vit comme un soutien à poursuivre, à se dépasser dans le travail ;
- la présence de l'enseignant que l'élève vit comme une aide à maintenir son travail ;
- la disponibilité de l'enseignant que l'élève vit comme une aide à faire le travail en se sentant en confiance.

La perception par les élèves de telles actions de leur enseignant transforme leur engagement dans la situation vers le travail qu'il leur demande. Cette transformation de leur engagement est liée à des connaissances qu'ils ont construites sur l'enseignant et ses modes d'intervention, et qu'ils mobilisent à l'instant t (Chapitre 1 – Section 4). La focale de ce chapitre sur les representamens permet de caractériser les actions de l'enseignant qui font soutien pour les élèves en situation.

1. Les prises de parole de l'enseignant signifiant une aide à mieux réussir dans le travail demandé par l'enseignant

Certaines prises de parole de l'enseignant sont signifiantes d'une aide pour l'élève dans la situation en ce qu'elles répondent à ses préoccupations dans la situation. En effet, si la prise de parole de l'enseignant : conseils, consignes précises et répétées ou interpellation nominale, résonnent avec les besoins, à l'instant t : comprendre, réussir le travail demandé, se concentrer, l'élève vit un moment soutenant de sa part.

1.1. Les conseils de l'enseignant pour aider à réussir dans l'APSA

Les conseils techniques et stratégiques dans l'APSA enseignée sont vécus comme un soutien pour l'élève lorsqu'ils correspondent à un besoin de l'élève dans la situation pour réussir le travail demandé et/ou gagner la rencontre. En effet, pour l'élève, cela est signifiant d'un enseignant qui souhaite que tous les élèves de la classe réussissent et est donc porteur d'un soutien dans le travail pour l'élève lui-même.

Le representamen-type : « les conseils de l'enseignant pour m'aider (nous aider) à réussir dans l'APSA » a été défini à partir des occurrences d'actions de l'enseignant ayant ce trait de similarité identifiées au sein des moments de soutien (Tableau 46).

Actions de l'enseignant significantes pour l'élève, identifiées lors des moments de soutien
Les conseils de réalisation (temps de maintien de position, posture...) pendant la présentation des figures en acrosport.
Les conseils de l'enseignant pour expliquer à Faustine comment faire pour toucher le volant deux terrains plus bas.
Les commentaires de l'enseignant sur les stratégies à adopter pour gagner contre eux pendant qu'ils font un match (badminton).
Les consignes de l'enseignant pour que Faustine gagne le point en faisant un service court pour que le retour permette d'attaquer (badminton).
Les conseils et démonstrations de l'enseignant sur la tenue de raquette de badminton.
Les consignes de l'enseignant sur la posture de course après avoir donné le départ.
Les conseils de l'enseignant pour améliorer sa prise pour le lancer de disque.
Les conseils de l'enseignant pour améliorer le lancer du disque.
Les conseils de l'enseignant de réaliser tranquillement les montées de genoux pour ne pas se blesser.
Les conseils de l'enseignant qui lui montre les 5 temps d'assurage pour lui expliquer comment faire.
Les conseils de l'enseignant pour qu'il tende bien la corde en tenant fort avec la main.
Les conseils de l'enseignant pour lui expliquer et démontrer la règle du service croisé pour qu'elle arrête de perdre des points.

Tableau 46 : Occurrences d'actions composant le representamen-type « conseils de l'enseignant pour réussir dans les APSA »

Ces occurrences montrent que les conseils qui font soutien pour les élèves en situation s'appuient sur des contenus d'enseignement propres aux APSA. Ainsi, lorsque l'élève entend l'enseignant lui donner un conseil alors même qu'il est en difficulté pour se concentrer ou réussir dans le travail, l'élève vit ce moment comme soutenant. Cela est particulièrement marquant chez ces élèves qui expriment apprécier la reconnaissance de l'enseignant. L'intérêt de l'enseignant pour leur réussite, quel que soit leur niveau de départ dans l'APSA, est apparu, dans l'analyse des moments de soutien, comme important pour se mettre ou maintenir le travail demandé par l'enseignant.

1.2. La précision et la répétition des consignes pour faire réussir tout le monde

La précision et la répétition des consignes sont des actions qui sont typiques d'un moment de soutien vécu par les élèves. Pour eux, le fait que l'enseignant répète et précise les consignes à plusieurs reprises est significatif d'un enseignant qui veut que tout le monde comprenne ce qu'il y a à faire et comment le faire. Néanmoins, ces actions ne sont porteuses d'un soutien que

si elles convergent avec leurs préoccupations dans l'instant : « bien comprendre ce qu'il faut faire », « savoir dans quel groupe je suis », « connaître les règles de l'activité ». À l'inverse, la précision et la répétition des consignes par l'enseignant ne sont pas significatives d'un soutien si les préoccupations des élèves sont tournées vers : aller jouer rapidement, discuter avec un copain car je connais déjà les règles, commencer le cours.

Le representemen-type : « la précision et la répétition des consignes sur le travail à faire pour que tout le monde réussisse » a été défini à partir des occurrences d'actions significatives d'un soutien pour les élèves (

Tableau 47).

Actions de l'enseignant significatives pour l'élève, identifiées lors des moments de soutien
La prise de parole de l'enseignant pour donner les consignes précises sur ces attentes sur le comportement après l'appel.
Les explications collectives de l'enseignant sur comment il faut faire pour bien mettre les cordes en place en guidant Killian dans la mise en œuvre.
L'enseignant lui rappelle la règle du service pair/impair.
L'enseignant donne les consignes de fonctionnement en tennis de table en donnant plusieurs exemples.
L'enseignant donne les consignes d'échauffement en pratiquant avec eux pour leur montrer.

Tableau 47 : Occurrences d'actions exemplarisant le representamen-type « la précision et les consignes de l'enseignant pour que tout le monde réussisse »

Les actions porteuses d'un soutien présentées dans le tableau ci-dessus mettent en évidence la perception par les élèves d'un enseignant qui prend le temps de bien expliquer, à plusieurs reprises et de différentes façons, le travail qu'il y a à faire pour que chaque élève comprenne bien les attentes de la situation. Ce qui est particulièrement singulier, c'est que lorsque la répétition et la précision des consignes par l'enseignant sont porteuses d'un soutien au travail, les élèves peuvent vivre cette aide même lorsqu'ils ne sont pas concernés. Le fait que l'enseignant prenne le temps pour bien expliquer leur permet de construire la connaissance : l'enseignant veut que tout le monde réussisse. Ces actions sont alors associées à la perception d'un enseignant patient, qui accepte de répéter et qui veut bien les aider.

1.3. L'appel de l'élève par son prénom pour l'aider dans le travail

L'enseignant qui appelle l'élève par son prénom est signifiant d'un moment de soutien à l'engagement dans le travail. Quelle que soit la situation dans laquelle l'élève se trouve, le fait d'entendre son nom fait signe pour l'élève dans l'action. En entretien, il explique que, la plupart du temps, il le vit positivement, comme un soutien. Cela signifie pour lui que l'enseignant lui accorde une attention personnalisée.

Le representamen-type : « l'enseignant m'appelle par mon prénom » a été défini à partir des occurrences d'actions de l'enseignant ayant ce trait de similarité identifié au sein des moments de soutien (Tableau 48).

Actions de l'enseignant signifiantes pour l'élève, identifiées lors des moments de soutien
L'intérêt de l'enseignant pour l'état de forme de chacun des élèves pendant l'appel.
L'interpellation par son prénom de l'enseignant juste après avoir sauté sur le mur pendant la phase de course de l'échauffement.
L'interpellation vive par son prénom de l'enseignant afin qu'il écoute, alors qu'il était en train d'appeler les autres élèves pour aller sur les terrains.
Son prénom d'une voix assez forte : "Simon !" pour qu'il arrête de jouer avec la corde de sa cordée.
L'interpellation par son prénom lorsqu'il est en train de marcher au lieu de courir pendant l'échauffement.
L'interpellation par son prénom par l'enseignant pour qu'elle aille jouer sur son terrain alors qu'elle s'est assise sur le banc des tribunes.

Tableau 48 : Occurrences d'actions composant le representamen-type « l'interpellation par le prénom par l'enseignant »

Les occurrences présentées dans le tableau ci-dessus (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) mettent en évidence les interpellations de l'élève par son prénom vécues comme une aide à se remettre dans le travail demandé. L'enseignant qui emploie le prénom de l'élève pour s'adresser à lui, pour l'encourager dans son travail ou lorsqu'il est engagé dans une activité non conforme au travail, fait particulièrement sens pour lui dans la situation. En effet, l'analyse des moments de soutien montre que lorsqu'ils entendent l'enseignant les appeler par leur prénom alors qu'ils sont engagés dans la situation sans prêter attention aux actions de leur enseignant, ces derniers vivent une aide à se remettre dans le travail. Ces interpellations sont vécues par l'élève comme une marque d'attention de l'enseignant : l'enseignant fait attention à eux, l'enseignant regarde ce qu'ils font. Elles permettent alors aux élèves de modifier leur engagement vers le travail, en

se (re)concentrant davantage sur la tâche à faire, ou ces interpellations par le prénom leur donnent envie de faire mieux.

Néanmoins, selon les expériences partagées entre l'enseignant et l'élève, l'interpellation par le prénom de l'élève peut ne pas être vécue comme soutenante. Selon leur histoire, ces interpellations peuvent être vécues comme un acharnement de la part de l'enseignant sur l'élève, ou encore une réprimande (i.e : moment conflictuel entre l'enseignant et les élèves, cf. Chapitre 1- 3).

Ces représentations-types définissant un moment de soutien vécu montrent que les prises de parole de l'enseignant peuvent être particulièrement porteuses d'un soutien au travail pour les élèves montrent qu'ils peuvent vivre un soutien de leur enseignant même lorsqu'ils ne sont pas intimement concernés. Ils mettent en avant la dimension collective du soutien vécu par les élèves en classe. Parallèlement, lorsque les élèves sont engagés dans des comportements non conformes au travail, le fait d'être appelé par leur prénom modifie leur engagement pour le tourner vers le travail sans que cela soit vécu comme une interpellation punitive mais bien comme une aide à la concentration dans le travail par l'enseignant, perçu comme « attentionné à eux ». Ces actions de l'enseignant sont significatives d'un soutien dans le travail lorsqu'elles convergent ou actualisent des préoccupations de l'élève.

2. Différentes tonalités de la voix de l'enseignant perçues par l'élève comme une aide pour se reconcentrer dans le travail

Les élèves sont particulièrement sensibles à la façon de parler de leur enseignant, le ton de la voix participe à identifier l'état d'esprit dans lequel est leur enseignant : agacé, attentif, sérieux, joyeux, etc. Ainsi, lorsque l'enseignant mobilise certaines tonalités de voix (calme, forte), cela est particulièrement signifiant d'un soutien dans le travail pour les élèves. Bien qu'il existe de nombreuses incompréhensions entre les préoccupations de l'enseignant et le vécu des élèves au cours de leçon, à certains moments, lorsque l'enseignant emploie un ton de voix particulier, cela fait écho d'un soutien pour les élèves.

En effet, l'analyse des moments de soutien vécus par les élèves montre qu'ils sont particulièrement sensibles à deux types de tonalités de voix : le ton fort et le ton calme de leur enseignant.

2.1. Le ton sec et fort de l'enseignant pour mettre fin à un écart de conduite et recentrer sur le travail

L'analyse des moments de soutien vécus par les élèves montre que le ton sec et fort employé par l'enseignant leur permet de se mettre rapidement au travail et qu'ils ont atteint la limite du seuil de tolérance de l'enseignant. Le ton de la voix est particulièrement porteur, pour les élèves, d'une aide à mettre fin à un engagement non tourné vers le travail à une mise au travail demandé.

Le representamen-type : « l'enseignant emploie un ton sec et fort pour me (re)mettre au travail et/ou au défi » a été défini à partir de la récurrence de l'identification de cette tonalité de voix employée par l'enseignant au sein de leur interaction lors de moments de soutien (Tableau 49).

Actions de l'enseignant significantes pour l'élève, identifiées lors des moments de soutien
Le ton moins calme et plus rapide de l'enseignant qu'avec eux lorsqu'il interpelle Zayane pour lui rappeler (et rappeler aux autres) les consignes.
Le ton plus fort que d'habitude de l'enseignant qui répond à sa question alors qu'il s'est arrêté de jouer contre Tomy.
Le ton sec de l'enseignant qui lui dit "Tu fais n'importe quoi maintenant" pour qu'il fasse attention à l'assurance de son partenaire de cordée.

Tableau 49 : Occurrences d'actions composant le representamen-type « l'enseignant emploie un ton sec et fort pour me (re)mettre au travail et/ou au défi »

Ces occurrences issues des moments de soutien des élèves montrent que le ton sec, « moins calme », de l'enseignant est significatif pour l'élève d'une aide de l'enseignant à se (re)mettre au travail. En effet, les élèves savent que lorsque l'enseignant leur répond ou intervient sur ce ton, il veut que les élèves comprennent vite qu'ils sont engagés dans une activité non conforme (activité déviante de la tâche). L'intervention sèche de l'enseignant est vécue comme une aide rapide à se remettre au travail ou à se concentrer rapidement. La tonalité de la voix sèche et forte, particulièrement marquante d'un soutien pour l'élève, ne l'est que parce que l'élève sait que l'enseignant veut les aider à réussir. Cependant, si l'élève juge l'intervention de l'enseignant comme injuste : l'élève se sent « persécuté » par les interpellations de l'enseignant. Dans ces conditions, l'emploi du ton sec et fort de l'enseignant est vécu comme une réprimande

et peut être à l'occasion de situation d'incompréhension entre l'enseignant et les élèves, néfaste au travail.

Plus précisément, les significations que les élèves accordent au ton sec et fort de l'enseignant sont le plus souvent caractéristiques d'une dimension collective : l'enseignant intervient pour mettre fin à l'activité déviante d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Cela est particulièrement marquant dans ces classes où les élèves, déjà en difficultés scolaires, vivent les comportements déviants de quelques-uns. Ainsi, lorsque l'enseignant intervient rapidement sur un ton sec et fort auprès d'un élève, il soutient la mise au travail des autres élèves. Pax exemple, lorsque Faustine, en tennis de table, entend l'enseignant reprendre Zayan sur le travail à faire lors d'une situation d'apprentissage en Tennis de table, celle-ci dit à propos de la situation que ça lorsque l'enseignant demande à Zayan ce qu'il faut faire, il rappelle à tout le monde le travail demandé.

À d'autres moments, l'intervention de l'enseignant sur ce ton sec et fort est le signe pour les élèves que l'enseignant a atteint son seuil de tolérance dans la situation. En effet, les élèves savent que lorsque l'enseignant intervient sur ce ton, il attend une réponse rapide de la part des élèves. L'enseignant n'a plus envie de plaisanter. Les élèves perçoivent alors que l'enseignant n'est plus disposé à rigoler mais qu'il est à la limite de s'énerver. L'analyse des moments de soutien montre les élèves sont capables d'empathie envers l'enseignant, et vivent ce type d'intervention de l'enseignant comme une aide rapide à se mettre au travail avant la bascule dans une situation conflictuelle.

2.2. Le ton calme de l'enseignant pour répondre aux élèves et les aider à mieux réussir dans le travail

Le ton calme de la voix que l'enseignant utilise lorsqu'il donne les consignes, donne des conseils ou répond aux besoins des élèves vient compléter la perception et les répétitions de ces dernières dans le soutien vécu par les élèves au cours des leçons. Les élèves savent que lorsqu'ils entendent leur enseignant donner des consignes sur un ton calme, il veut que les élèves soient attentifs aux consignes pour les aider à mieux réussir le travail demandé. En effet, lorsque l'enseignant répond calmement aux élèves quand ils lui posent une question ou lorsqu'ils sont en difficulté, les élèves vivent un soutien dans le travail. Ils savent que lorsqu'ils posent une question à leur enseignant, il répond de façon calme. Ils ont alors le sentiment d'être

écoutés et considérés. Le ton calme employé par l'enseignant alors qu'il répond à leur question permet aux élèves de s'engager dans le travail en confiance.

Le representamen-type : « l'enseignant emploie un ton calme pour répondre aux élèves et les aider à réussir » a été défini à partir de la récurrence de l'identification de cette tonalité de voix employée par l'enseignant au sein de leurs interactions lors de moments de soutien (Tableau 50).

Actions de l'enseignant significantes pour l'élève, identifiées lors des moments de soutien
Le ton "serein mais pas trop" de l'enseignant lorsqu'il fait la remarque sur les filles qui ne se sont pas changées alors qu'ils se sont repliés en salle de TT.
Le ton monté et calme de l'enseignant démontrant la position des bras lors de la planche devant tout le monde.
Le ton calme de l'enseignant qui lui explique une deuxième option pour réaliser l'exercice : garder la balle sur la raquette lorsqu'elle n'arrive pas à avancer en jonglant avec la balle.
L'enseignant parle bien sans « l'envoyer bouler » pour répondre à sa question.

Tableau 50 : Occurrences d'actions exemplarisant le representamen-type « l'enseignant emploie un ton calme pour répondre aux élèves et les aider à réussir »

Les actions de l'enseignant porteuses d'un soutien présentées dans le **Erreur ! Source du r envoi introuvable.** montrent les significations que les élèves accordent au ton employé : l'enseignant veut se faire comprendre par l'ensemble des élèves afin que tous comprennent ses attentes : position des bras en gainage (contenu d'enseignement) ou encore les règles de vie en classe d'EPS (rappel sur le comportement : tenue obligatoire, respect du matériel, des autres, etc.). L'audition de ce ton de la voix de leur enseignant traduit, pour les élèves, l'envie de l'enseignant que les élèves soient particulièrement investis dans le travail : critères de réussite précis, rappel de l'importance de respecter les règles. Ce type d'action renvoie à la perception d'un enseignant disponible pour eux lorsqu'ils en ont besoin (cf. Chapitre 3 – section 6). De plus, le ton calme de l'enseignant donne confiance aux élèves. Il renforce la possibilité pour ces élèves souvent en échec de pouvoir à nouveau entrer en interaction avec un enseignant. Ils savent qu'ils peuvent lui poser des questions sur le travail à tout moment, il leur répondra calmement.

Finalement, la perception fine des différentes tonalités de la voix de l'enseignant vient renforcer d'autres representamens-types développés dans ce chapitre mais n'est pas anodine.

Elle précise, d'une part, la mobilisation des connaissances sur l'enseignant qui leur permet de vivre la situation comme soutenant, et, d'autre part, leur permet d'identifier les attentes de leur enseignant et modifier leur engagement dans le travail. Le ton de la voix employé par l'enseignant pour délivrer des consignes, rappeler à l'ordre, répondre aux besoins des élèves, est, lorsqu'il converge avec les préoccupations des élèves, porteur d'un soutien. Ainsi, des tons de voix de l'enseignant par ailleurs porteurs d'un jugement négatif sur le comportement des élèves peuvent être vécus par l'élève comme particulièrement soutenant dans le travail.

Néanmoins, ces moments sont véritablement porteurs de soutien lorsque l'élève a construit des connaissances sur les types d'intervention de son enseignant lui permettant de percevoir le caractère aidant de ses actions.

3. L'emploi de l'humour par l'enseignant pour défier l'élève pour travailler dans une bonne ambiance

L'analyse des moments de soutien vécus par les élèves montre que l'emploi de l'humour par l'enseignant est particulièrement signifiant d'un soutien à l'engagement dans le travail pour eux. Les élèves apprécient davantage faire le travail demandé, se dépasser lorsque l'enseignant intervient auprès d'eux avec humour ou la mise au défi. Cela provoque chez les élèves un sentiment de proximité avec leur enseignant lorsque ce dernier utilise le même vocabulaire ou façon de parler qu'eux.

Le representamen-type : « l'emploi de l'humour par l'enseignant pour défier l'élève » a été défini à partir de la récurrence de ce type d'actions de l'enseignant au cours des moments de soutien identifiés (Tableau 51).

Actions de l'enseignant significantes pour l'élève, identifiées lors des moments de soutien
Le sourire de l'enseignant en servant sur lui.
Le conseil taquin de l'enseignant « Fais attention Timo » avant de servir sur un ton moqueur.
L'humour de l'enseignant quand il donne les consignes de montées de genoux aux élèves.
L'enseignant intervient dans la conversation pour dire qu'il n'avait pas fini de dire des bêtises en plaisantant.
Le ton humoristique de l'enseignant qui leur demande quel est le problème lorsqu'elles discutent au filet.

Tableau 51 : Occurrences d'actions exemplarisant le representamen-type « l'emploi de l'humour par l'enseignant pour défier l'élève »

Ces actions typiques de l'enseignant (Tableau 51) mettent en évidence que les élèves vivent les interventions de l'enseignant empreintes d'humour comme leur permettant de se mettre dans « une bonne ambiance de travail », « avec cette enseignante on peut rigoler ». Cette perception de l'enseignant qui emploie l'humour ou encore la mise au défi aide les élèves à accepter la critique ou à faire le travail demandé par l'enseignant.

Ce mode de fonctionnement, basé sur la moquerie, résonne particulièrement avec les modes d'interaction que ces élèves emploient entre eux, ainsi, quand l'enseignant les « clache » ou les défie, il rentre dans le monde des élèves. En effet, ce type d'élèves de LP en classes difficiles communiquent souvent en se provoquant, se « clashant ». Cela participe, d'une part, à la « bonne ambiance » du cours particulièrement importante pour ces élèves et, d'autre part, à l'exigence que l'enseignant porte à leur mise au travail. Les élèves disent que ça leur donne envie de faire.

4. L'investissement physique de l'enseignant perçu par l'élève comme soutien au maintien dans le travail

L'analyse des moments de soutien vécus par les élèves montre que l'investissement physique de l'enseignant apparaît pour les élèves comme particulièrement signifiant pour eux d'une aide au travail. La perception de leur enseignant qui s'engage physiquement au cours de la leçon est particulièrement significatif pour eux d'un enseignant qui partage l'effort avec eux, et qui est capable lui-même de faire ce qu'il demande. Ils emploient régulièrement « ça prouve que » : « ça prouve qu'il veut partager son métier avec nous », « ça prouve qu'il est attentionné à nous », « ça prouve qu'il sait faire », lorsqu'ils décrivent les actions de leur enseignant en train de s'investir physiquement avec eux. Ainsi, lorsque l'enseignant pratique au cours de la leçon, les élèves vivent un soutien les incitant à pratiquer, à se dépasser.

Cet investissement physique de l'enseignant se distingue par deux types de representamen : (1) l'enseignant qui démontre l'exercice à faire pour servir de modèle, (2) l'enseignant qui joue avec les élèves en leur donnant envie de faire plus/mieux dans la tâche demandée.

4.1. La démonstration des exercices par l'enseignant pour inciter l'élève à bien faire le travail

L'enseignant qui démontre les exercices qu'il demande aux élèves est signifiant pour eux d'un moment de soutien les incitant à bien faire le travail. En démontrant, l'enseignant rend réalisables les exercices qu'il demande, il est perçu par les élèves comme le modèle à suivre. La démonstration par l'enseignant rend alors légitime le travail demandé pour les élèves.

Le representamen-type : « l'enseignant démontre l'exercice à réaliser » a été défini à partir de la récurrence de ce type d'actions de l'enseignant au cours des moments de soutien identifiés (Tableau 52).

Actions de l'enseignant significantes pour l'élève, identifiées lors des moments de soutien
La démonstration de la position de gainage en planche devant tout le monde par l'enseignant.
La démonstration de la position des bras pour réaliser une planche en gainage par l'enseignant.
La démonstration de la construction des pyramides par l'enseignant en début d'année en acrosport.
La démonstration sur le placement des bras lors de la position de gainage par l'enseignant.
La démonstration par l'enseignant du placement des bras en planche.
Se rappelle que l'enseignant lui avait montré comment tenir la raquette en badminton.
La démonstration de l'exercice en badminton de l'enseignant avec Ronaldo.

Tableau 52 : Occurrences d'actions composant le representamen-type « l'enseignant démontre l'exercice à réaliser »

Les actions recensées dans le Tableau 52 mettent en évidence que la perception de l'enseignant en train de démontrer l'exercice à réaliser : placement en gainage, services en badminton, construction des pyramides en acrosport, est signifiant d'une aide à la réalisation du travail. Ce modèle les aide à savoir ce qu'il faut faire, et comment le faire. C'est important pour eux de voir que leur enseignant est capable de faire ce qu'il demande car, pour les élèves, l'enseignant c'est celui qui sait. En démontrant, il leur prouve qu'il est investi dans son métier. L'enseignant en train de démontrer ce qu'ils doivent faire soutient les élèves dans le travail en les rassurant : l'exercice est réalisable, l'enseignant montre comment faire pour être en sécurité.

4.2. La participation de l'enseignant qui joue avec/contre les élèves pour soutenir l'envie de faire plus

L'enseignant qui joue avec/contre eux est signifiant pour les élèves d'un soutien à se dépasser, à faire plus et mieux. Ce soutien est vécu à condition que les élèves perçoivent l'opportunité de gagner ou de progresser grâce aux conseils de leur enseignant pendant le jeu. Le representamen-type : « l'enseignant joue avec nous » a été défini à partir de la récurrence de ce type d'actions de l'enseignant au cours des moments de soutien identifiés (Tableau 53).

Actions de l'enseignant significantes pour l'élève, identifiées lors des moments de soutien
L'enseignant joue contre Tony à la table d'à côté.
L'enseignant joue avec Faustine en double et lui donne des conseils pour gagner en même temps.
L'enseignante court, elle aussi.
L'enseignant s'apprête à tirer fort au service sur lui.
L'enseignant pratique avec eux lors de l'échauffement.

Tableau 53 : Occurrences d'actions exemplarisant le representamen-type « l'enseignant joue avec nous »

Les actions de l'enseignant relevées dans le Tableau 53 ci-dessus mettent en évidence les significations de soutien que les élèves accordent la perception de l'enseignant jouant avec ou contre eux au cours de la leçon. En effet, lorsque les élèves perçoivent l'enseignant pratiquer avec lui ou un autre camarade, ils disent que l'enseignant a envie de partager son métier avec eux. Ce partage de l'effort vécu avec l'enseignant provoque chez les élèves l'envie de faire plus, de faire mieux.

Aussi, lors d'oppositions contre l'enseignant, les élèves disent avoir envie de réussir à battre l'enseignant ou à faire du mieux qu'ils peuvent. Ils vivent d'autant plus un soutien au travail, qu'ils savent que lorsque l'enseignant joue avec eux, il est capable de leur donner des conseils pour s'améliorer.

5. La présence de l'enseignant ressentie par l'élève comme une aide à maintenir son travail

L'analyse des moments de soutien vécus par les élèves montre que la présence de l'enseignant à proximité de l'élève en activité est signifiant pour lui d'un soutien à maintenir son engagement dans le travail. La présence de l'enseignant à proximité physique et de façon continue constitue pour eux la perception d'un enseignant qui fait attention à eux, qui s'intéresse à ce qu'ils font. Cette présence de l'enseignant est particulièrement importante pour ces élèves qui sont à la recherche de reconnaissance ou d'une aide à la concentration de leur enseignant.

Le representamen-type : « la présence de l'enseignant lorsque je pratique » a été défini à partir de la récurrence de ce type d'actions de l'enseignant au cours des moments de soutien identifiés (Tableau 54).

Actions de l'enseignant significantes pour l'élève, identifiées lors des moments de soutien
L'enseignant joue avec Maéva dans sa diagonale sur la même table.
L'enseignant est juste en face d'elle en train de jouer en diagonale avec Maéva.
L'enseignant joue contre Tony à la table juste à côté.
La présence de l'enseignant à côté de leur terrain de badminton.
L'enseignant s'approche de son terrain.
L'enseignant s'approche d'elle et insiste pour qu'elle fasse les exercices demandés.
L'enseignant vient les voir alors qu'elles discutent au filet en les interpellant sur le ton de l'humour.
La présence de l'enseignant un long moment sur leur terrain.
L'enseignant vient la chercher sur le banc pour la motiver à retourner sur le terrain.
Les « coups d'œil » de l'enseignant sur les élèves qui s'échauffent pendant qu'il installe le matériel.
Le regard de l'enseignant quand elle essaie de faire des échanges en diagonale avec Clarisse.
Le regard au loin de l'enseignant lorsqu'il réalise ses essais de lancers de disque.
Le regard de l'enseignant pendant qu'elles font leur match.

Tableau 54 : Occurrences d'actions composant le representamen-type « la présence de l'enseignant lorsque je pratique »

Les actions recensées ci-dessus dans le Tableau 54 mettent en exergue l'importance pour les élèves de la présence de l'enseignant pour soutenir leur engagement dans le travail. L'analyse de l'activité des élèves montre que lorsqu'ils sentent la présence de l'enseignant, les élèves se sentent en confiance, en sécurité, ils disent que l'enseignant est attentionné à eux. Ces sensations de soutien par la présence et le regard attentif de l'enseignant permettent aux élèves de maintenir leur engagement dans le travail demandé au cours de la leçon.

Dans ces moments de soutien, les élèves savent que s'ils font une erreur, l'enseignant pourra les reprendre, les aider à se corriger ou à se concentrer. Toutefois, si les élèves ne sont pas engagés à faire le travail demandé, la présence de l'enseignant est vécue comme une mise au travail éphémère : faire le travail demandé pour montrer à l'enseignant qu'on sait faire. En effet, à certains moments, les élèves sont engagés dans une activité de jeu, de redéfinition de la situation d'apprentissage en lien avec leurs préoccupations. Dans ces conditions, la présence de l'enseignant permet une mise au travail flash afin de prouver et/ou justifier qu'ils peuvent faire autre chose que le travail demandé.

6. La disponibilité de l'enseignant perçue par l'élève lorsqu'il sollicite son aide dans le travail

L'analyse des moments de soutien vécus par les élèves montre que lorsque l'enseignant arrête ce qu'il est en train de faire pour répondre aux besoins de l'élève, celui-ci se sent soutenu, en confiance. Dans ces moments, les élèves perçoivent leur enseignant disponible pour répondre à leurs attentes. Cette disponibilité de l'enseignant permet aux élèves de maintenir leur engagement dans le travail.

Le representamen-type : « La disponibilité immédiate de l'enseignant pour répondre à nos/mes besoins/questions » a été défini à partir de la récurrence de ce type d'actions de l'enseignant au cours des moments de soutien identifiés (Tableau 55).

Actions de l'enseignant significantes pour l'élève, identifiées lors des moments de soutien
L'enseignant s'arrête de jouer contre Tony pour répondre à sa question sur le règlement.
L'enseignant répond à sa question sur un ton plus fort que d'habitude alors qu'il jouait contre Tony.
L'enseignant arrête de donner des conseils à Faustine pour lui répondre

Tableau 55 : Occurrences d'actions composant le representamen-type « la disponibilité immédiate de l'enseignant pour répondre à nos/mes besoins/questions »

Les actions recensées dans le Tableau 55 ci-dessus montrent que lorsque l'enseignant se rend immédiatement disponible aux besoins de l'élève : réponse immédiate à une question, temps consacré par l'enseignant à l'accompagnement et à l'aide de l'élève, ils vivent un soutien au travail.

Ainsi, la disponibilité de l'enseignant pour répondre à leur besoin à un instant t fait vivre aux élèves un moment où ils se sentent écoutés et qui leur donne envie de travailler. Les élèves savent alors qu'ils peuvent poser une question à tout moment à leur enseignant, il se rend disponible, à leur écoute et leur répond. Cette disponibilité de l'enseignant permet aux élèves de se sentir en confiance et de maintenir leur investissement dans le travail.

7. Conclusion

Les six catégories de representamen-types présentées sont saillantes dans les moments de soutien vécus par les élèves. Les élèves perçoivent très finement les différents types d'interpellation et les différentes tonalités de la voix, ou encore les actions de l'enseignant significatives d'une attention marquée envers eux : présence et disponibilité de l'enseignant pour les aider dans le travail. Mais aussi, la perception de l'enseignant s'investissant physiquement avec eux est particulièrement récurrente dans l'analyse de l'expérience des élèves. Ce résultat typique de ces élèves met l'enseignant à l'épreuve de la preuve. En effet, un enseignant qui démontre le travail à faire ou encore qui « prouve » qu'il peut jouer avec les élèves rend porteur de sens le travail demandé, le légitimant aux yeux des élèves : l'enseignant est capable de faire ce qu'il demande.

Ces différentes actions significantes listées dans ce chapitre impulsent la construction d'un moment de soutien vécu par les élèves. Autrement dit, la perception par les élèves de telles actions de leur enseignant transforme leur engagement dans la situation en modifiant, prolongeant, leurs préoccupations vers le travail demandé par l'enseignant. Présentés de façon isolée dans ce chapitre, ces différents représentations sont associés à l'expérience des élèves et ne sont significatifs d'un soutien pour les élèves qu'à condition qu'ils construisent des connaissances sur l'enseignant et ses modes d'intervention (Chapitre 1-4). Ces connaissances permettent de donner du sens aux actions de l'enseignant pour les élèves et alors, lorsqu'elles apparaissent comme significatives d'un soutien, modifient l'engagement des élèves vers la mise ou le maintien dans le travail.

PARTIE 7. DISCUSSION

Cette recherche visait à comprendre la dynamique du soutien de l'enseignant à l'engagement dans le travail des élèves, en s'attachant à l'expérience vécue en classe de l'enseignant et des élèves issus des classes difficiles de LP au cours de leur première année au lycée.

Notre analyse a permis de mettre en évidence la dynamique du soutien à l'échelle de la classe et de l'année, tout d'abord à partir d'un recueil de données quantitatives. Puis, une analyse locale de l'expérience de soutien vécue par les élèves et l'enseignant a permis d'identifier des moments de soutien en tant qu'unité d'expérience significative d'un soutien à l'engagement pour l'élève au cours de la leçon, et d'en analyser la dynamique de construction. Enfin, à partir de l'articulation des cours d'expérience de l'enseignant et de l'élève, nous avons cherché à comprendre comment se construisait une relation soutenance entre eux. Ces résultats nous apportent un éclairage sur les connaissances construites et mobilisées en action par les élèves et leur enseignant lors des moments de soutien, ainsi que sur les éléments perceptifs signifiant pour eux un besoin de soutien ou un soutien donné.

Ainsi, nous proposons dans cette partie de discuter ces résultats et la méthode mixte employée selon quatre chapitres :

Le chapitre 1 propose de mettre en perspective la perception par les élèves du soutien de l'enseignant considéré comme une dimension importante de l'engagement en classe.

Le chapitre 2 propose de discuter la signification, pour les élèves, du soutien de l'enseignant, notamment au regard de l'emploi de l'humour de l'enseignant pour engager les élèves dans le travail avec confiance et en sécurité.

Le chapitre 3 propose de mettre en perspective les connaissances mutuelles de l'enseignant et des élèves qui émergent de la dynamique des moments de soutien, en nous focalisant sur les processus d'actualisation et de typicalisation permettant une intelligibilité mutuelle en classe.

Le chapitre 4 propose de discuter la mise en œuvre de la méthode mixte construite et employée, en nous centrant sur les fonctions de complémentarité et de développement des différentes données recueillies pour comprendre le soutien vécu en classe par les élèves de LP.

Chapitre 1. La perception par les élèves du soutien de l'enseignant, une dimension importante de l'engagement en classe

Notre étude visait, en partie, à comprendre la dynamique du soutien de l'enseignant tel qu'il était vécu en classe par les élèves au cours de leur première année au LP.

Ainsi, une **première section** vise à mettre en perspective le soutien social perçu par les élèves de LP au regard des études ayant mesuré ce dernier dans différents contextes scolaires. Dans un premier temps, nous faisons état de la fréquence du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves de LP en comparaison à celle observée dans des contextes difficiles, et à celle observée en lycée dit « ordinaire » ou général. Dans un second temps, nous discutons de l'évolution de ce soutien social perçu au cours de l'année scolaire.

Une **seconde section** vise à discuter les résultats permettant de rendre compte de la dynamique du soutien de l'enseignant vécu par les élèves en classe de LP, au cours de l'année, au regard de l'assertion « Don't smile until Christmas ». Autrement dit, en s'appuyant sur les significations accordées par les élèves au soutien de l'enseignant à l'engagement dans le travail, nous remettons en question le mythe qui tend à faire penser que l'enseignant ne doit pas sourire à ses élèves avant les vacances de Noël.

1. La perception du soutien social de l'enseignant par les élèves de LP

1.1. Le soutien social de l'enseignant perçu de façon plus fréquente en LP qu'en lycée général

Nos résultats issus de l'analyse des réponses aux questionnaires CASSS (Malecki & Elliott, 1999) ont montré que l'ensemble des élèves de LP étudiés percevaient, dès le début d'année et à chaque période, leur enseignant comme soutenant, voire très soutenant. Les élèves de LP étudiés percevaient la plupart du temps un soutien social de leur enseignant ($M=52,76$) au cours de l'année.

Nos résultats sur la perception du soutien social de nos élèves de LP peuvent alors être discutés au regard des études traitant de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves dans différents contextes. Chu et al. (2015) montrent, dans leur étude comparative des élèves de lycée professionnel et de lycée ordinaire, que les élèves de LP percevaient moins de soutien social de la part de leurs enseignants que les autres lycéens. En s'appuyant sur les résultats de l'étude de Malecky et Demaray (2002), via l'échelle CASS-S, nos résultats tendent à montrer que les élèves de LP perçoivent davantage de soutien que les élèves de lycée général. Dans leur étude, ces auteurs ont étudié le soutien de l'enseignant perçu par 757 lycéens. La moyenne obtenue est $M= 43,20$. Ainsi, nos élèves de LP étudiés ont une perception d'un soutien sensiblement supérieure ($M=52,76$) à celui mesuré en lycée général. Cette comparaison peut être discutée au regard du nombre d'élèves interrogés, 65 élèves ont répondu aux trois passations contre 757 dans leur étude. Aussi, notre étude s'est intéressée à la perception du soutien d'un seul enseignant, mesuré à trois périodes de l'année, quand les études du soutien social traitent de la perception du soutien des enseignants en général par les élèves, lors d'une seule mesure (Lei et al., 2016, 2018 ; Wentzel et al., 2017b).

La perception d'un soutien plus fréquent en LP qu'en lycée général peut s'expliquer par les caractéristiques des élèves de LP étudiés (retrait vis-à-vis de la norme scolaire, estime de soi affectée). Les études qui se sont intéressées à la relation enseignant-élèves en LP montrent que les actions de l'enseignant individualisées et bienveillantes sont davantage marquantes dans ces établissements que dans un contexte d'enseignement plus favorisé (Jarty & Kergoat, 2017). Aussi, ces résultats sont à éclairer par les pratiques pédagogiques spécifiques des enseignants en LP. Jellab (2005a) montre que les pratiques pédagogiques des enseignants de lycée professionnel sont profondément ancrées dans la prise en compte de l'histoire de l'élève et de

ses besoins de remise en confiance avant de pouvoir lui enseigner un contenu disciplinaire. Elles traduisent alors une forme particulière de relation aux élèves, plus axée sur le soutien émotionnel que dans d'autres contextes d'enseignement.

La perception du soutien social de l'enseignant rejoint davantage les études menées dans le contexte des milieux défavorisés ou des publics d'élèves ayant des comportements déviants à l'école. Si l'on considère les études qui mettent en évidence le lien entre le soutien social de l'enseignant perçu par les élèves et leur engagement à l'école, les résultats de notre recherche sont proches. Rueger et al. (2010) obtiennent une moyenne de $M = 56,93$ lorsqu'ils mesurent le soutien social perçu par les élèves de collèges péri-urbains. Et si l'on considère les résultats obtenus par les formes de soutien de l'enseignant, nos résultats résonnent avec ceux obtenus par Tennant et al. (2015) : les élèves de LP et les élèves de collège présentant des troubles du comportement et des difficultés scolaires perçoivent un soutien évaluatif et instrumental relativement proche.

1.2. La perception non linéaire du soutien social de l'enseignant par les élèves de LP au cours d'une année scolaire

Nos résultats de recherche ont montré que les élèves de LP étudiés ($N=65$) avaient une perception du soutien social global de leur enseignant qui ne variait pas significativement au cours de l'année. Les élèves étudiés percevaient tout au long de l'année leur enseignant d'EPS comme soutenant. En complément de ces résultats, notre analyse de l'expérience des élèves a montré que lorsqu'ils percevaient des actions de l'enseignant porteuses d'un soutien, ces dernières participaient à transformer leur engagement vers le travail demandé par l'enseignant ou, du moins, à le prolonger au cours de la situation.

Nos résultats sont concordants avec l'étude de Wang et Eccles (2012) qui montre que la perception du soutien social de l'enseignant sur deux années étudiées ne varie pas de façon significative, quel que soit le niveau d'étude des élèves. En effet, après avoir étudié 1479 élèves à partir de cinq temps de mesure, leur recherche montre que la perception du soutien de l'enseignant n'évolue pas significativement entre le collège et le lycée. Cependant, elle montre que l'influence du soutien social de l'enseignant sur l'engagement des élèves à l'école est davantage importante au lycée qu'elle ne l'était au collège. Le soutien de l'enseignant apparaît alors comme un prédicteur de l'engagement des élèves. Notre recherche ne nous permet pas de

faire un tel constat car nous n'avons pas mesuré le soutien perçu des élèves au cours de leur scolarité au collège, mais nos résultats qualitatifs renforcent l'idée que le soutien de l'enseignant agit comme un levier à leur engagement dans le travail en lycée professionnel. Le soutien de l'enseignant, visant à accompagner chacun des élèves dans le travail demandé et à les mettre en confiance, participe leur faire vivre le temps de classe de façon plus positive que ce qu'ils ont vécu auparavant. Ces résultats sont en lien avec les recherches de Jarty et Kergoat (2017) qui mettent en évidence que les élèves se sentent davantage considérés par les enseignants du LP que par ceux du collège. La spécificité du public étudié peut expliquer cette stabilité du soutien social perçu.

Néanmoins, derrière la relative stabilité du soutien social de l'enseignant constatée dans notre recherche, notre étude montre que lorsqu'on s'intéresse à un groupe plus restreint d'élèves, il existe des variations significatives de la perception du soutien de l'enseignant au cours de l'année. En effet, nos résultats montrent que lorsqu'on divise l'échantillon en quartile (N=16), le soutien social de l'enseignant perçu par les élèves variait significativement au cours de l'année. Le quartile d'élèves ayant la perception la plus élevée du soutien social de l'enseignant présentait une diminution significative du soutien perçu de leur enseignant au cours de la deuxième période tout en restant relativement supérieur à la moyenne théorique de l'échelle. Parallèlement, le quartile d'élèves qui avaient la perception la plus faible du soutien social de leur enseignant d'EPS en début d'année percevaient davantage de soutien de la part de leur enseignant en fin d'année.

La littérature est contradictoire sur l'évolution du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves. De Wit et al. (2010) montrent que, lors de l'entrée au lycée, la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves diminue. Tandis que Demaray et al. (2005) montrent que la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves croît au cours d'une année scolaire. Au regard de ces études, notre recherche semble apporter une précision. Nos résultats ont montré que l'évolution de la perception, par les élèves, du soutien social de l'enseignant était dépendante de la perception qu'ils ont en début d'année. De plus, notre approche qualitative a montré que l'évolution du soutien social perçu était aussi liée aux expériences vécues en classe avec leur enseignant qui viennent accentuer la perception d'un enseignant soutenant ou non. Selon les expériences vécues partagées avec leur enseignant, les actions de l'enseignant apparaissaient alors plus ou moins significatives d'un soutien. En effet, le fait d'avoir contextualisé notre questionnaire au soutien vécu pendant une leçon vient renforcer le lien entre les réponses apportées aux questionnaires et les événements que les élèves considèrent comme

marquants d'un soutien au cours de celle-ci. Si au cours de ladite leçon étudiée, l'enseignant a passé très peu de temps à s'occuper de l'élève, il est fort probable qu'au cours de cette leçon, l'élève reporte une perception plus faible que la fois précédente du soutien de son enseignant.

2. La dynamique du soutien vécu au cours de l'année : l'importance du « prendre soin » dans un cadre exigeant dès les premières leçons

Nos résultats ont permis de mettre en exergue l'importance des premiers contacts entre l'enseignant et les élèves pour construire une relation enseignant-élèves soutenante. L'analyse de leur expérience a montré que les moments de soutien vécus par les élèves dès les premières leçons avaient permis aux élèves de construire des connaissances à propos des actions soutenantes de leur enseignant qu'ils mobilisaient et actualisaient au cours de l'année, en classe. La mobilisation de ces connaissances ont permis aux élèves de vivre un soutien de leur enseignant alors même que ce dernier n'était pas engagé à les soutenir, à l'instant "T". Ces résultats mettent alors en évidence l'importance des premières rencontres entre l'enseignant et les élèves.

2.1. La perception dès les premières leçons d'un enseignant soutenant du point de vue des élèves

En effet, la perception dès les premières leçons d'un enseignant qui prend soin d'eux, tout en posant un cadre exigeant sur le fonctionnement en classe et sur le travail attendu, est apparu comme récurrent dans l'expérience de soutien vécue par les élèves en classe. Les élèves disent avoir vécu un soutien de l'enseignant au cours de la première leçon lorsque l'enseignant a démontré et/ou pratiqué les exercices avec eux, lorsqu'il a répondu à leurs questions, lorsqu'il s'est gentiment moqué de chacun en plaisantant ou encore lorsqu'il s'est intéressé aux pratiques extrascolaires de ses élèves. Ces actions signifiantes d'un enseignant qui prend soin d'eux, qui leur porte de l'attention, leur permettent, en situation de classe, de construire des connaissances sur les modes d'intervention de leur enseignant qu'ils perçoivent comme soutenants. De même que l'analyse de l'expérience des élèves montre que ces derniers perçoivent un soutien de l'enseignant quand celui-ci pose un cadre exigeant. Ce cadre repose sur des règles de fonctionnement de la classe (écoute, tenue, respect, pratique) et sur le travail attendu des élèves. La perception d'un enseignant qui pose un cadre exigeant dès les premières leçons a permis aux

élèves de construire des connaissances sur les modes d'intervention de l'enseignant. Ces connaissances rendent alors, pour ces élèves, les interventions de l'enseignant significatives d'un soutien à la mise au travail.

En effet, au cours des premières leçons, l'enseignant s'est attaché à poser les règles de fonctionnement de sa classe en employant l'humour, ou un ton plus franc que lors de ses autres interventions sans avoir recours à la punition. Ses interventions ont été vécues par les élèves comme justes et différentes des interventions auxquelles ils étaient habitués. Le non-recours au blâme ou à la menace de la punition, voire de la note, a participé, du point de vue des élèves, à construire un répertoire de connaissances sur leur enseignant perçu comme « là » pour eux, dans l'accompagnement et non dans l'autoritarisme. De même que les interventions individuelles de l'enseignant sur la pratique des élèves ont été vécues par ces derniers comme soutenantes, provoquant chez eux un sentiment de sécurité : « on sait que ça se passera bien » (Faustine, leçon n°1, acrosport). Ces expériences de soutien vécues par les élèves dès les premières leçons participent à la construction d'une relation soutenante entre l'enseignant et ses élèves tout au long de l'année. Régulièrement, au cours des entretiens d'auto-confrontation, les élèves font appel à ces expériences passées et vécues très tôt avec leur enseignant pour décrire leur sentiment de sécurité et décrypter les actions de leur enseignant comme soutenant leur engagement dans le travail.

2.2. La préoccupation de l'enseignant à soutenir l'engagement des élèves via une relation de proximité avec les élèves dès les premières leçons

Du point de vue de l'expérience vécue des enseignants, notre analyse a permis de mettre en évidence leur préoccupation de soutenir l'engagement des élèves dans le travail dès le début d'année en instaurant une relation de proximité avec leurs élèves. La préoccupation visant à chercher à ce que les élèves prennent du plaisir à pratiquer lors des premières leçons pour qu'ils aient envie de revenir était une préoccupation dominante chez les enseignants. Pour ce faire, ils intervenaient individuellement auprès des élèves, que ce soit pour les accompagner dans les apprentissages proposés, ou pour « mettre un petit taquet » à chacun (faire une remarque sur un ton ironique) pour les concentrer davantage sur les règles de fonctionnement et leurs modes d'interaction. Aussi, les enseignants, au cours de l'analyse de leur activité, disaient que la pratique avec les élèves était pour eux un moyen de garder le contrôle sur la dynamique de la

classe tout en étant à proximité d'eux. C'était aussi, pour eux, un moyen de régulation du rythme d'engagement des élèves.

2.3. Le début d'année déterminant d'une relation soutenante entre l'enseignant et les élèves en classes difficiles au cours de l'année

Le début d'année semble poser les bases de la construction d'une relation soutenante entre l'enseignant et les élèves. Ces résultats viennent alors contredire le vieil adage « Don't smile until december » (« *Ne souriez pas avant décembre* ») encore souvent dispensé en formation initiale des enseignants. Bien que depuis des années ce mythe tente d'être déconstruit, il semble perdurer, mettant en opposition l'imposition de l'autorité de l'enseignant et la construction d'une relation de proximité avec les élèves (Vomund & Miller, 2022). « Don't smile until december » renvoie à une centration de l'enseignant sur la discipline des élèves afin de mettre l'accent sur les programmes d'enseignement. Selon ce mode d'intervention, il y a peu de place à la bienveillance, la proximité et le soutien des élèves. Vomund et Miller (2022), dans leur récent article, mettent parfaitement en évidence cette dichotomie entre faire régner une autorité enseignante dans la classe et construire une relation enseignant-élèves positive. Or, de nombreuses études sur la gestion de classe montrent qu'une relation enseignant-élèves « négative » ou conflictuelle entrave l'engagement des élèves dans le travail d'apprentissage proposé par l'enseignant (Lei et al., 2018). Plus précisément, dès lors que l'enseignant blâme systématiquement les élèves, leur parle de façon agressive, les élèves ont tendance à se montrer moins engagés dans le travail, à moins respecter l'enseignant et les règles de la classe, notamment dans les contextes difficiles (Miller et al., 2000; Pianta et al., 2012). Ainsi, nos résultats viennent éprouver ce mythe qui tend à perdurer en illustrant que les actions de l'enseignant vécues comme soutenantes et ce, dès le début d'année, contribuent à construire une relation enseignant-élèves positive dans un contexte où les élèves sont, souvent, en rupture avec l'autorité scolaire. Ce mythe pourrait, selon Redman (2005), se transformer en « Smile as early on and as often as you can to build a healthy classroom climate » (« *Souriez le plus tôt et autant que possible afin de construire un climat de classe sain* »). En effet, il semble que nos résultats invitent à mettre en lien, dès le début d'année, le soutien de l'enseignant conciliant une proximité et des interventions visant à prendre soin des élèves, avec l'instauration d'un cadre de la classe exigeant au cours de la leçon. En effet, une intervention de l'enseignant uniquement basée sur la proximité et la gentillesse auprès des élèves ne semble pas être une stratégie

efficace pour aider les élèves à se mettre au travail (Hos, 2016). Le soutien de l'enseignant, tel que vécu comme une aide dans le travail par les élèves, renvoie à la perception d'un enseignant qui prend soin d'eux et est exigeant à la fois. Les élèves rapportaient à ce propos qu'ils avaient envie de se (re)mettre au travail parce que leur enseignant ne les laissait pas faire n'importe quoi mais qu'en même temps, il prenait du temps pour rire avec eux. Selon Masson (2019), cela permet aux élèves de se sentir en sécurité affective et d'être davantage disponibles pour les apprentissages que lorsqu'ils sont en état permanent de vigilance vis-à-vis des modes d'intervention de l'enseignant (Delamarre, 2007). Ce soutien vécu par les élèves, signifiant que l'enseignant prend soin d'eux tout en étant exigeant, apparaît d'autant plus important pour eux qu'ils sont dans une période de transition du collège au lycée. À ce titre, la construction d'une relation positive avec leur enseignant est cruciale dès le début d'année de lycée pour favoriser à la fois leur adaptation au nouvel environnement et leur engagement dans le travail (Longobardi, Prino, Marengo & Settanni, 2016). La construction d'une relation soutenante dans des contextes comme celui étudié paraît être inéluctable à la mise en place d'un climat de classe permettant à ces élèves de réinvestir l'école. L'enseignant apparaît alors comme un pilier, un repère, qui accompagne, aide, recadre les élèves afin de leur permettre de s'émanciper de lui au fil de l'année et de s'engager avec autonomie dans le travail (Bruner, 1984).

Chapitre 2. Le soutien de l'enseignant comme pierre angulaire de l'engagement des élèves en classe de LP

Notre étude a cherché à comprendre ce qui, dans les interventions de l'enseignant, était porteur d'un soutien à la mise au travail pour eux.

Ainsi, **une première section** vise à discuter les actions de l'enseignant significatives d'un soutien pour les élèves en classe, et plus particulièrement lorsque qu'il emploie l'humour et sourit. À ce titre, nos résultats renforcent les travaux menés sur les effets du soutien sur l'engagement des élèves en apportant un éclairage sur les actions de l'enseignant permettant de soutenir l'engagement des élèves dans le travail tout en évitant le conflit.

Une deuxième section vise à discuter la dimension affective du soutien vécu comme levier à l'engagement dans le travail des élèves de LP. L'analyse de l'expérience des élèves montre que le soutien vécu en classe leur permet de se sentir en sécurité et plus en confiance. Cette mise en sécurité affective de l'élève vient confirmer les études sur le soutien émotionnel de l'enseignant comme moyen d'engagement des élèves dits « difficiles ».

1. Le soutien de l'enseignant sur fond d'humour et de sourire : un levier à l'engagement des élèves dans le travail et à l'évitement de conflit ouvert

Nos résultats ont montré que l'emploi de l'humour était particulièrement significatif d'un soutien au travail pour les élèves étudiés. Le sourire de leur enseignant, sa façon de réguler les conduites déviantes en « chambrant », se moquant, signifient pour les élèves une aide à un engagement tourné vers le travail. Ces modes d'intervention de l'enseignant permettent aux élèves de vivre la leçon dans une bonne ambiance et apparaissent comme un besoin des élèves pour s'engager dans le travail. Les études de cas de Line et Timo, par exemple, montrent l'importance d'un enseignant qui sourit et avec qui on peut rigoler pour faire le travail. De même que Marius indique, au cours de son entretien, qu'il relève les petites blagues de l'enseignant qui lui demande, alors qu'il jouait avec la raquette pendant les consignes, d'arrêter de taper son camarade avec la raquette afin qu'il se mette en situation d'écoute. Au cours des

entretiens, les élèves font appel à des représentations mnémotechniques : l'emploi de l'humour par l'enseignant dans l'instant fait écho à leurs anciens enseignants avec qui ils étaient en rupture du fait de leur autorité. Ces expériences passées au cours de leur scolarité renforcent le rôle de l'humour comme soutien à l'engagement de ces élèves. De plus, l'emploi de l'humour pour mettre au défi est vécu par les élèves comme une aide à se dépasser dans le travail demandé : lors de moments où l'enseignant emploie l'humour, ces derniers cherchent à prouver qu'ils peuvent bien faire le travail. Finalement, du point de vue de l'activité vécue des élèves, ces modes de soutien de l'enseignant sur fond de sourire et d'humour contribuent au maintien d'une ambiance de classe propice à la mise au travail. Les élèves perçoivent alors un enseignant qui prend en compte chacun des élèves et qui gère les élèves « perturbateurs » par la moquerie et/ou la mise au défi des élèves. En ce sens, le soutien de l'enseignant vécu par l'élève prend une dimension collective. Les interventions humoristiques de l'enseignant envers les autres élèves de la classe est source d'un soutien vécu pour l'élève même lorsqu'il n'est pas directement visé. Du point de vue de l'analyse de l'activité des enseignants lors des moments de soutien, on constate que l'emploi de l'humour est un moyen pédagogique pour l'enseignant de faire une remarque aux élèves sans enclencher une situation conflictuelle. Aussi, nos résultats montrent que la mise au défi, par l'humour, est régulièrement employée par les enseignants d'EPS afin d'engager les élèves, les plus en rupture avec l'autorité, dans le travail scolaire.

Nos recherches viennent ainsi confirmer les résultats des études qui traitent du soutien social de l'enseignant pour lutter contre les comportements déviants des élèves. Les recherches de Bru et al. (2001) montrent que les élèves percevant le moins de soutien social de leur enseignant sont ceux qui s'adonnent le plus à des comportements déviants dans la classe. Peu d'études montrent comment ce soutien de l'enseignant est distribué aux élèves. Notre recherche a mis en évidence des modes d'intervention de l'enseignant particulièrement porteurs d'un soutien pour les élèves. L'humour et la mise au défi en font partie. À ce titre, ces modes d'intervention font écho aux travaux sur les interactions enseignant-élèves en EPS en contexte difficile d'enseignement. Dans ces contextes, l'enseignant d'EPS utilise un large répertoire de figures d'action (Wallian, 2015) dans lequel l'emploi de l'humour et de la taquinerie ont une place importante pour engager les élèves. L'emploi de l'humour apparaît alors comme un luxe permettant une mise à distance de l'élève avec ses erreurs mais un rapprochement des préoccupations de réussite de l'enseignant. Aussi, en relation avec la dimension émotionnelle du soutien de l'enseignant, l'emploi de l'humour ou de la dérision apparaît comme un moyen de rassurer, encourager ou dédramatiser une situation tendue avec les élèves en contexte

difficile (Poggi & Marrot, 2018). À ce titre, notre étude apporte un nouvel éclairage sur l'intervention de l'enseignant d'EPS en classe. À l'instar des travaux de Vors et Gal-Petitfaux (Gal-Petitfaux & Vors, 2009 ; Vors et al., 2015 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2015), il semblerait qu'il puisse y avoir des moments où l'activité de l'élève converge avec celle de l'enseignant. Les moments de soutien partagés entre l'enseignant et les élèves mettent en évidence des points d'articulation entre la préoccupation de l'enseignant et le représentamen de l'élève. Ces moments significatifs d'un soutien de l'enseignant, perçus notamment à travers la tonalité humoristique, la dérision ou encore la mise au défi par les élèves viennent enrichir les activités de masquage décrites par Vors et Gal-Petitfaux (2009) lors de l'enseignante de l'EPS en collège RAR. L'activité de masquage de l'enseignant consiste à focaliser l'attention de l'enseignant sur le travail de l'élève en occultant le fait qu'il régule au même instant un décrochage du travail de ce même élève. Nos résultats montrent qu'au sein des classes de LP, l'enseignant d'EPS intervient sur les désengagements des élèves ou leur décrochage, en employant, en partie, l'humour pour signifier à l'élève qu'il ne fait pas le travail ou en le mettant au défi de réussir. Cette dimension humoristique permet aux élèves de vivre l'intervention de l'enseignant comme un soutien leur permettant de s'engager dans le travail plutôt qu'une réprimande ou une menace de sanction qui peut être à l'origine de situation conflictuelle : sentiment d'injustice ou de persécution chez l'élève. De plus, nos résultats montrent que l'activité de soutien de l'enseignant par l'humour, dirigée vers un élève, apporte aussi un soutien à l'ensemble de la classe qui sait que l'enseignant veut que tout le monde réussisse. Ainsi, la régulation des situations déviantes du travail demandé par un soutien porté par l'emploi de l'humour peut venir résoudre, en partie, le dilemme de l'enseignant : intervenir sur les déviances ou maintenir le collectif dans la dynamique de travail sans laisser la place au conflit (Flavier et al., 2002).

Par l'emploi de l'humour pour esquiver des situations contrariées et conflictuelles, le soutien à l'engagement des élèves peut apparaître comme un moyen de lutter contre la minoration des savoirs en classe de LP, en EPS (Monnier & Amade-Escot, 2009). Les études en didactique et clinique de l'activité (Clot, 2001) mettent en avant une activité didactique empêchée en classe de LP, ou en contexte difficile. Les activités de l'enseignant et des élèves en classe difficile révèlent des conflits de préoccupations qui viennent cristalliser les enjeux de savoirs au cours des leçons. Ainsi, focaliser l'intervention de l'enseignant sur le soutien de l'engagement des élèves par l'emploi de l'humour pour décristalliser certaines situations apparaît être une piste intéressante à investiguer par les enseignants en contexte difficile.

2. Le soutien de l'enseignant en classe de LP : une sécurité affective propice à l'engagement dans le travail pour les élèves

Notre étude a mis en évidence l'importance du soutien de l'enseignant pour les élèves en classes difficiles de LP. L'analyse de l'activité des élèves a montré que les interventions de l'enseignant, signifiant pour eux un soutien, étaient souvent associées à une dimension émotionnelle forte. Les entretiens révèlent que les élèves se sentent en sécurité objective mais aussi et surtout en sécurité affective. La perception d'un enseignant soutenant leur permet de se sentir en confiance. Ces émotions décrites par les élèves lors des entretiens se conjuguent avec la perception d'un enseignant qui « n'est pas comme les autres profs ». Les élèves perçoivent chez leur enseignant d'EPS une proximité qu'il ne retrouve pas ailleurs ou qu'ils n'ont pas connue lors de scolarité antérieure. Ces modes d'intervention des enseignants qu'ils vivent au LP rompent avec la perception des enseignants prescriptifs et centrés sur le volet disciplinaire qu'ils avaient en collège. Ils peuvent discuter de tout avec l'enseignant, rigoler, jouer avec lui. De surcroît, leur enseignant leur laisse le droit à l'erreur sans punir systématiquement : « il ne colle (mettre en retenue) pas directement ». Le soutien de l'enseignant tel qu'il est vécu par les élèves apparaît alors comme une nouvelle forme de relation pédagogique à laquelle ils n'avaient pas accès du fait de leur statut de « mauvais élève » ou d'élève perturbateur.

De même, l'analyse des moments où l'enseignant était engagé à soutenir l'élève montre qu'il fait régulièrement référence au caractère sensible des élèves de LP auxquels il est confronté. Souvent préoccupé en premier lieu par l'objectif que les élèves prennent du plaisir en EPS afin de leur donner envie de revenir en cours, l'enseignant œuvre pour les mettre en situation de réussite. Pour ce faire, il pratique avec les élèves et accompagne individuellement les apprentissages. Ces interventions, vécues comme soutenantes par les élèves, définissent une relation pédagogique de proximité fortement corrélée au soutien émotionnel de l'enseignant. La coloration émotionnelle du soutien vécu permettant aux élèves une (re)mise au travail ou un maintien de leur engagement tourné vers le travail nous invite à investir les travaux menés par Virat (2022 ; 2015) sur la relation pédagogique. Dans ses travaux, Virat (2019) considère la relation enseignant-élèves du point de vue de l'amour compassionnel. L'amour compassionnel se définit comme une forme d'amour centrée sur le bien d'autrui (Underwood, 2009). Cette forme d'amour se caractérise par des attitudes envers les autres qui sont empreintes d'émotions, de cognitions et d'une tendance à soutenir, aider et comprendre les autres, notamment lorsqu'ils

sont perçus être en souffrance ou en demande d'aide (Sprecher & Fehr, 2005). Cette approche de la relation enseignant-élèves met en lien le soutien émotionnel de l'enseignant avec le soutien instrumental considéré comme étant au cœur de la relation pédagogique. Bien que tabou dans la perception de la relation pédagogique en France (Virat, 2015), l'amour compassionnel, résumé par « il m'aide donc il m'aime », est prédictif d'effet bénéfique sur l'engagement des élèves en mathématiques (Adler & Virat, 2022). Plus précisément, accorder une part importante au soutien émotionnel dans l'accompagnement des apprentissages (soutien matériel, évaluatif et informationnel) permet à l'élève de croire que l'enseignant prend soin de lui et qu'il est considéré par ce dernier (Cobb, 1976). Cela est d'autant plus marquant chez les élèves de LP étudiés, en quête d'une revalorisation de la part de l'institution représentée par les enseignants. La prévalence du soutien émotionnel dans le soutien global de l'enseignant pour engager les élèves dans le travail vient confirmer les travaux de Thijs (2011) qui montrent les effets de ce type de soutien sur la persistance dans le travail scolaire. L'auteur associe ces effets au sentiment de sécurité affective des élèves que produit un tel soutien. Ainsi, l'analyse de l'activité des élèves lors de moments de soutien vécus rentrent en concordance avec les travaux qui soutiennent l'importance du soutien émotionnel de l'enseignant sur l'engagement dans le travail scolaire et sur la diminution des comportements déviants des élèves en contexte difficile (Bru et al., 1998 ; Hogeboom et al., 2016 ; Ruzek et al., 2016).

L'importance du soutien émotionnel vécu par l'élève nous invite alors à caractériser le soutien de l'enseignant comme empreint d'un amour compassionnel. Les préoccupations des enseignants identifiées à partir de l'analyse de l'activité des enseignants lors des moments de soutien vont en ce sens. Ils disent s'intéresser à leurs élèves au regard de leur situation familiale délicate ou de leur difficulté scolaire afin de leur apporter une attention qu'ils ne trouvent peut-être pas ailleurs. Cet intérêt empathique de l'enseignant invite à considérer sa relation aux élèves au-delà d'un accompagnement disciplinaire et renvoie alors à la volonté de placer les élèves dans des conditions affectivement sécuritaires au cours de la leçon. Ainsi, le soutien de l'enseignant tel qu'il est vécu dans les classes de LP étudiées invite à prendre en compte, sans complexe, l'importance de l'affection de l'enseignant pour ses élèves comme une condition inhérente à l'engagement dans le travail des élèves.

Nos résultats viennent alors renforcer les études montrant l'importance de la relation enseignant-élèves dans la lutte contre le décrochage scolaire. Rappelons que deux tiers des décrocheurs sont passés par la voie professionnelle. Or, des études de grande ampleur outre-

Atlantique ont mis en évidence l'importance d'une relation enseignant-élèves négative sur les raisons du décrochage scolaire. En effet, ces études montrent qu'une relation enseignant-élèves conflictuelle apparaît comme un facteur de décrochage scolaire (Fallu & Janosz, 2003). Ces constats font alors écho au rapport d'Algan et al. (2018) mettant en évidence que le faible sentiment d'appartenance des élèves français à leur école vient en partie de la perception par les élèves de leur relation avec leurs enseignants. Ce constat est d'autant plus important pour les élèves les plus en difficulté scolaire qui éprouvent un sentiment d'injustice à l'égard de la considération par les enseignants (Marsollier, 2017).

Ces travaux montrent que les enseignants de LP ne peuvent faire l'impasse sur la dimension émotionnelle du soutien apporté aux élèves afin de faciliter leur engagement dans les apprentissages en EPS. Il ne s'agit pas de faire preuve d'une démagogie qui ferait perdre au soutien de l'enseignant son authenticité, mais bien d'accompagner de façon bienveillante les élèves selon leurs besoins au cours des leçons. Aussi, il apparaît que la disponibilité de l'enseignant quant à ces besoins apparaît constitutive de la sécurité affective que peut leur apporter l'enseignant par son soutien en classe.

Chapitre 3. Une expérience de soutien partagée entre l'enseignant et les élèves : l'importance des connaissances mutuelles

Nos résultats ont mis en évidence que la construction par l'enseignant de connaissances sur les élèves, et la construction par les élèves de connaissances sur leur enseignant, apparaissent comme une source d'intelligibilité mutuelle. Plus précisément, la construction de connaissances mutuelles permet, d'une part, aux élèves d'identifier une action de l'enseignant soutenant leur mise au travail et, d'autre part, à l'enseignant de reconnaître, en action, les besoins de soutien de leurs élèves.

Ainsi, ce chapitre s'organise en deux sections.

La **première section** nous amène à discuter la dynamique des moments de soutien afin d'identifier le processus d'actualisation des connaissances en action par l'enseignant et les élèves.

Une **deuxième section** vise à discuter les connaissances de l'enseignant nécessaires à une intervention de soutien aux élèves en classe difficile de LP.

1. L'actualisation des connaissances mutuelles au cœur de la dynamique des moments de soutien

Nos résultats ont montré l'importance des connaissances construites et mobilisées par l'enseignant et les élèves dans les moments de soutien vécus. L'analyse de la dynamique d'un moment de soutien s'organisait autour du triptyque Representamen-Interprétant-Engagement. Plus précisément, notre étude a montré que les connaissances en lien avec le representamen permettaient une compréhension mutuelle des actions de l'enseignant par les élèves, et des actions des élèves par les enseignants.

L'analyse de l'articulation de l'expérience de l'enseignant et de l'élève au même instant a permis de mettre en évidence des moments de soutien partagés synchroniquement : l'enseignant était engagé à soutenir l'engagement de l'élève, et l'élève percevait, dans les actions de ce

dernier, son soutien. Mais aussi, la mise en relation des cours d'expérience de l'enseignant et de l'élève a montré que chacun pouvait vivre un soutien diachronique. Autrement dit, l'élève percevait des actions de l'enseignant significatives d'un soutien tandis que l'enseignant n'était pas engagé à soutenir son engagement dans le travail au même instant. Inversement, la mise en parallèle des cours d'expérience de l'enseignant et de l'élève montre que l'enseignant pouvait être engagé dans un soutien de l'élève sans que ce dernier fasse signe pour l'élève dans la situation. Ces convergences synchroniques et diachroniques des moments de soutien s'expliquaient dans l'analyse de l'expérience par les connaissances construites et mobilisées par les acteurs l'un sur l'autre au cours de la leçon, sur l'année.

En effet, les élèves ont construit au cours de leurs expériences passées un répertoire de connaissances sur leur enseignant et ses modes d'intervention. Ces connaissances leur permettaient de percevoir, dans l'instant même de la situation, les actions de l'enseignant comme les aidant à s'engager dans le travail. En effet, les élèves étaient capables d'identifier et de caractériser les actions de l'enseignant comme soutenantes car ils avaient construit, actualisé et validé des connaissances sur ces dernières en situation. Le rappel des expériences passées partagées avec leur enseignant leur a permis d'apprendre à signifier une interpellation, une démonstration ou encore la présence de l'enseignant comme une action soutenante. Ce sont ces connaissances ancrées dans leur histoire partagée avec l'enseignant qui leur permettent d'identifier des moments vécus comme un soutien, alors même que l'enseignant peut ne pas être engagé dans la situation avec la préoccupation de soutenir l'engagement de ses élèves.

De même, l'analyse des moments de soutien vécus par l'enseignant a mis en évidence la mobilisation de connaissances construites à propos des différents élèves. Les connaissances de l'enseignant portaient sur le rapport à l'autorité de chacun des élèves, l'identification de leurs expressions corporelles (regard, attitude), ou encore les difficultés rencontrées en EPS ou plus largement au niveau scolaire (difficultés de compréhension, de concentration) et social (difficultés relationnelles, problématiques privées). Ces connaissances, construites en situation, structuraient les moments de soutien de l'enseignant et lui permettaient d'adapter son intervention au plus près des besoins de l'élève, à l'instant "T", afin de l'aider à s'engager dans le travail demandé.

Notre étude nous amène à discuter la dynamique des moments de soutien au regard de la construction et l'actualisation de connaissances mutuelles entre l'enseignant et l'élève au cours de l'année. En nous appuyant sur les travaux de L. Gottsmann (2019), nous envisageons la

dynamique de construction des moments de soutien à l'engagement dans le travail à travers un processus d'actualisation et de typification des connaissances mutuelles en lien avec les éléments perceptifs de la situation (representamen). Dans ses travaux, Gottsmann analyse la transformation de la dynamique de l'engagement des élèves participant à la construction d'un agir compétent à travers trois éléments : « a) la familiarité des situations dans lesquelles les connaissances se construisent et s'actualisent ; b) les conditions pour que les artefacts soient des éléments favorisant le transfert des connaissances entre les situations, au service de la construction de compétences ; c) les interactions enseignant-élèves valorisant un questionnement des élèves » (Gottsmann et al., 2019, p. 28). Au regard de ces travaux, la dynamique des moments de soutien vécus peut s'envisager, du point de vue de l'élève, comme la reconnaissance, dans les situations, de traits de familiarité dans les modes d'intervention de l'enseignant au cours des leçons ; et du point de vue de l'enseignant, comme la reconnaissance dans les situations des comportements d'élèves nécessitant une aide à l'engagement dans le travail. Ainsi, la reconnaissance de ces traits de familiarité perceptifs entre les situations n'est possible que par les connaissances construites et actualisées en situation. En effet, notre étude a montré que les élèves étaient capables de reconnaître un soutien de l'enseignant alors même que ce dernier n'était pas forcément engagé à le soutenir dans la situation. Cela fait écho à la reconnaissance perceptive, par l'élève, d'actions qu'il a catégorisées auparavant comme soutenantes de la part de son enseignant. Bien que ces actions ne produisent pas les effets escomptés immédiatement, nos résultats montrent que les élèves mobilisent régulièrement des representamens mnémoriques permettant de signifier l'intervention de leur enseignant comme un soutien. En d'autres termes, la perception d'une action de l'enseignant, à l'instant "T", telle qu'une interpellation par son prénom, signifie pour l'élève un soutien à sa concentration dans le travail car l'élève mobilise et actualise, à cet instant, la connaissance « le prof veut m'aider à me concentrer sur le travail ».

Cet exemple permet de faire le lien avec les modes d'intervention de l'enseignant pour construire une relation soutenante avec ses élèves. Nos résultats ont montré que les interactions entre l'enseignant et l'élève, verbales et non verbales, étaient constitutives d'un moment de soutien vécu. Ce sont ces interactions qui permettent tant à l'enseignant qu'à l'élève de valider ou non leurs connaissances mutuelles signifiant un soutien à l'engagement. Du point de vue de l'enseignant, les interactions individuelles leur permettent de soutenir l'engagement des élèves lorsqu'il reconnaît des situations tangentes entre le conflit et/ou le désengagement de ces derniers (Sève et al., 2002). Du point de vue de l'élève, la reconnaissance du ton employé par l'enseignant, la teneur des conseils, sa disponibilité, son engagement physique, dans ses

interactions avec l'enseignant, lui permettent de signifier un soutien à son engagement dans le travail

2. La construction d'un référentiel de connaissances sur les élèves en situation, levier d'une intervention adaptée pour soutenir l'engagement des élèves dans le travail

Nos résultats ont mis en évidence une diversité de moments de soutien au cours desquels l'actualisation de connaissances coconstruites entre l'enseignant et ses élèves permettent une intelligibilité mutuelle entre eux. Les connaissances dont fait état notre recherche sont énoncées du couplage de l'acteur avec la situation, en lien avec des représentations (e.g., les actions de l'enseignant significatives d'un soutien telles que la pratique de l'enseignant, ses interpellations nominales, ses conseils, etc. (cf. Partie Résultats, Chapitre 3). La perspective de considérer la dynamique des moments de soutien comme la dynamique du couplage représentation-interprétation permet d'insister sur son ancrage énoncé.

Ce constat vient alors discuter l'analyse du soutien de l'enseignant à partir des catégories préexistantes issues du questionnaire CASSS (Malecki & Elliott, 1999) définissant une action de soutien a priori. Ces catégories renvoient aux items du questionnaire permettant de définir les quatre formes de soutien. Par exemple, le soutien émotionnel est envisagé à travers les actions de l'enseignant suivantes (items : 1, 5, 9) : « *Mon enseignant fait attention à moi* », « *est juste avec moi* », « *accepte qu'on lui pose des questions* ». Tennant et al. (2015), à ce propos, posent comme limite à l'investigation du soutien social de l'enseignant le recours aux seules données autoréférencées de l'élève.

Les connaissances construites et mobilisées en action sur les comportements de l'élève, son rapport à l'autorité, ses difficultés scolaires et sociales, nous amènent à compléter la littérature sur les connaissances de l'enseignant en situation d'enseignement. Ces connaissances ont longtemps été conceptualisées à travers le modèle cognitiviste de Suchman (1987b) décomposant alors les connaissances disciplinaires, celles à propos de l'élève ou encore celles portant sur l'institution. Plus récemment, les études de Harr et al. (2014) ont montré que ces dernières sont sans cesse actualisées au fil des expériences et en fonction du contexte d'intervention (Glogger-Frey, Deutscher & Rgloenkl, 2018). À ce titre, nos résultats montrent

que les connaissances permettant à l'enseignant d'intervenir en classes difficiles de LP pour soutenir l'engagement de ses élèves dans le travail sont expérimentées, dépendantes et construites dans l'interaction, à chaque instant, entre l'élève et lui. Ces connaissances construites en situation permettent la construction de types (Rosch, 1973) : connaissances couplées à des processus de reconnaissance perceptive.

À la lumière de nos résultats, l'intervention en contexte difficile d'enseignement peut alors s'envisager comme la construction d'un répertoire de connaissances de l'enseignant et des élèves, s'actualisant en continu in situ et permettant une intelligibilité mutuelle des actions. Ainsi, les connaissances construites puis mobilisées par l'enseignant sur ses élèves lui permettent soit de maintenir son intervention, soit de l'ajuster en fonction de leurs réactions dans la situation car il a appris à reconnaître chez les élèves des signes d'engagement ou de désengagement dans le travail (Durand, 1996; Girard & Vors, 2021).

Chapitre 4. L'intégration du questionnaire comme méthode d'accès supplémentaire au soutien vécu par les élèves en classe

Ce chapitre vise à discuter la méthode mixte mise en œuvre afin de comprendre le soutien vécu en classe par les élèves. Notre méthode a consisté à enrichir l'observatoire du Programme de recherche du cours d'action par le questionnaire CASSS afin a) d'avoir accès à l'expérience de soutien vécue par les élèves d'une même classe au cours de l'année, b) de permettre une analyse locale du soutien vécu par le biais d'entretiens d'autoconfrontation enrichis.

Une **première section** vise à discuter du recours au questionnaire comme accès à l'expérience de soutien des élèves au cours des leçons et à l'échelle de la classe. Il s'agit alors de considérer le questionnaire contextualisé comme un éclairage complémentaire de la compréhension du soutien vécu en classe par les élèves.

Une **seconde section** vise à discuter de la fonction de développement du questionnaire CASSS tel qu'il a été utilisé dans notre recherche. Nous nous centrerons plus particulièrement sur l'enrichissement de l'entretien d'autoconfrontation par l'utilisation des items du questionnaire comme aide à la verbalisation des données.

1. Le recours au questionnaire : l'accès l'expérience de soutien vécue par les élèves au cours des leçons

L'accès à l'expérience de soutien vécue par les élèves étudiés a consisté à outiller l'observatoire du Programme de recherche du cours d'action (PRCA) (Theureau, 2015) par le questionnaire Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS, Malecki & Elliott, 1999). Cet outillage avait plusieurs objectifs pour le recueil de données : rendre compte de la perception du soutien social de l'enseignant à l'échelle de plusieurs classes de filières non choisies en LP, accéder à l'évolution du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves d'une même classe au cours d'une année scolaire, discriminer les élèves ayant une perception élevée du soutien de leur enseignant afin de comprendre la dynamique de construction d'un moment de soutien vécu, aider les élèves à verbaliser leur expérience lors des entretiens d'autoconfrontation. Afin de rendre compte du soutien social de l'enseignant perçu et de son

évolution au cours de l'année, le questionnaire CASSS a été passé aux élèves de quatre classes à trois reprises dans l'année. Lors de ces passations, le questionnaire était contextualisé afin de permettre des conditions facilitatrices pour la remise en activité des élèves lors du remplissage. Les résultats obtenus nous ont permis d'accéder au soutien vécu par tous les élèves d'une classe au cours d'une leçon et à son évolution au cours de l'année.

En ce sens, l'utilisation du questionnaire dans notre recherche répond à la fonction de complémentarité défendue par les méthodes mixtes (Greene et al., 1989). En effet, le recours au questionnaire tel qu'il a été réalisé dans notre recherche a permis de recueillir des données permettant d'éclairer notre objet de recherche que ne permettait pas l'entretien d'autoconfrontation. L'activité de remplissage d'un questionnaire contextualisé, guidée par le chercheur, permet de faire vivre à l'élève une activité proche de l'activité passée. Ce dernier doit se remémorer des expériences marquantes qu'il vient de vivre avec son enseignant au cours de la leçon et qu'il considère comme étant significatives de l'item du questionnaire auquel il s'apprête à répondre. Il convient alors de revenir sur les conditions permettant, selon nous, d'utiliser un questionnaire issu de la psychologie sociale afin de rendre compte du soutien vécu par les élèves tout en respectant le principe du « primat de l'intrinsèque » constitutif du PRCA. Le questionnaire a été contextualisé à la leçon de deux façons : d'une part, lors de la passation, la consigne donnée était « vous devez répondre aux questions en fonction de ce que vous venez de vivre avec votre enseignant dans la leçon » ; d'autre part, la formulation des items ciblait leur enseignant d'EPS « Mon professeur d'EPS... ». Cette contextualisation du questionnaire avait pour objectif de permettre de mobiliser la conscience préreflexive de l'élève pour accéder à son expérience authentique lors des moments de soutien vécus en classe. Dans ces conditions, nous considérons que le remplissage du questionnaire respecte ce principe du primat de l'intrinsèque propre au PRCA. Suite à un échange avec Theureau (*échanges par courriel en Avril 2020*), ce dernier considère que le questionnaire passé juste après la leçon peut s'approcher d'une méthode d'accès à la conscience préreflexive, donc de l'activité donnant lieu à la conscience préreflexive. En nous appuyant sur les travaux de G. Escalié (2019), le questionnaire permet une offre de signification de l'expérience. Autrement dit, il permet d'accéder à une partie de l'expérience de soutien de l'élève au cours de la leçon. Ainsi, notre étude apparaît novatrice dans l'utilisation d'un questionnaire de psychologie sociale afin de rendre compte d'une expérience vécue par les élèves. Jusqu'à présent, seuls Adé, Ganière et Louvet (2018) avaient eu recours à ce type d'outils dans le PRCA, cependant ils n'étaient pas allés jusqu'à l'articulation des données et des résultats issus des différentes méthodes de recueil de données. Nous considérons qu'à cette étape de notre recherche, les données recueillies par

le questionnaire sont complémentaires à celles issues de l'analyse de l'activité propre au PRCA (Greene et al., 1989). Autrement dit, les résultats obtenus par le traitement des données issues des questionnaires apportent un éclairage de notre objet de recherche que l'observatoire originel du PRCA n'aurait pu montrer. Les données issues du questionnaire nous ont permis d'avoir accès à l'évolution de la perception du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves. Ce questionnaire nous a permis de mettre en évidence les élèves ayant les perceptions les plus fréquentes du soutien de leur enseignant afin d'accéder aux significations qu'ils accordaient au moment de soutien vécu. Cette deuxième étape qui permet, via les données du questionnaire, de discriminer les participants à l'étude compréhensive du soutien vécu présente là aussi un point d'articulation entre les deux méthodes (Adé et al., 2020).

L'enrichissement de l'observatoire du PRCA par un outil hexogène au programme de recherche permet l'accès à une partie de l'expérience de soutien à l'échelle de la classe et sur un temps long. Tout en prenant les précautions nécessaires à son intégration méthodologique, le questionnaire nous apparaît comme un outil propice à l'expression, d'une part, de l'expérience de soutien vécu par les élèves et, d'autre part, à l'investigation de sa dynamique sur un temps long.

2. Le questionnaire comme aide à l'explicitation de l'expérience vécue pour les élèves en contexte difficile : l'entretien d'autoconfrontation enrichi

Le questionnaire CASSS, employé pour rendre compte du soutien vécu par les élèves à l'échelle de la classe et de l'année, a été utilisé au cours des entretiens d'autoconfrontation des élèves (Theureau, 2010). Le chercheur s'est appuyé, au cours de l'entretien, sur la formulation des items du questionnaire pour permettre aux élèves de mettre des mots sur leur vécu lorsqu'il y avait des blocages dans la narration de leur activité, ou dans un second temps pour s'assurer de bien comprendre la description de son expérience par l'élève. Aussi, le recours aux données issues du questionnaire a permis de conforter les données d'explicitation de l'élève ou, au contraire, de créer de la controverse lorsque l'écart entre la narration de son vécu en classe et l'expérience narrée en se référant aux items du questionnaire était trop important.

L'utilisation du questionnaire à cette étape de notre recueil de données permet alors de contribuer à ce que Greene et al. (1989) appellent la fonction de développement des méthodes de recherche mixtes. Cette fonction consiste à utiliser les données issues d'une première méthode pour en enrichir une autre (Adé et al., 2020). Au regard des entretiens d'autoconfrontation « augmentés », menés par l'équipe nantaise (Huet, 2020), l'importation de données de mesure dans l'entretien d'autoconfrontation peuvent servir de point d'appui à l'acteur pour décrire le plus finement possible son expérience. Ainsi, le recours à un outil supplémentaire tel que le questionnaire lors des entretiens d'autoconfrontation se justifie d'autant que les élèves étudiés présentaient des difficultés pour verbaliser leur expérience vécue lors de l'entretien d'autoconfrontation. Régulièrement, en entretien, les élèves employaient le pronom « on » à la place du « je » pour décrire leur activité. Le recours aux items a donc été une aide à la fois à la verbalisation et à l'explicitation de l'expérience des élèves. L'estime de soi dévaluée au cours de leur scolarité antérieure, et le manque de vocabulaire pour exprimer leur vécu apparaissaient alors comme un frein à l'accès à leur expérience de soutien (Guérin & Méard, 2014 ; Vors et al., 2017). Le recours aux items du questionnaire a servi d'outil au chercheur pour débloquent l'explicitation des élèves à propos de la situation qu'ils avaient vécue en classe. Une démarche analogue d'enrichissement de l'entretien d'autoconfrontation avait été utilisée par Ria et al. (2003) pour étudier l'expérience d'enseignants d'EPS débutants. Ces auteurs avaient utilisé *the Estimation of Affective States* pour aider les participants à estimer et exprimer synthétiquement le caractère émotionnel, positif ou négatif, de leur expérience d'enseignement vécue en classe afin de conduire par la suite, avec eux, un entretien d'autoconfrontation. Cette méthode avait permis d'obtenir des résultats heuristiques sur le vécu émotionnel de ces jeunes enseignants. Ici, le recours aux items du questionnaire a permis d'aider l'élève à poursuivre la mise en mots de son expérience vécue : en mettant en lien l'item choisi par l'élève pendant l'entretien et son positionnement sur l'échelle de Likert lors du remplissage du questionnaire par l'élève en fin de leçon filmée, le questionnaire a permis à l'élève de produire une explicitation plus fine des significations qui structuraient son expérience vécue en classe. Cet enrichissement de l'entretien d'autoconfrontation par les items du questionnaire CASSS fait écho aux travaux menés par Mouchet et al. (2011). Mouchet utilise l'entretien composite afin d'affiner la dimension contextuelle en entretien d'explicitation en utilisant différents types de recueil de données dans une visée complémentaire : la vidéo comme trace de l'activité ; et l'entretien semi-dirigé afin de documenter l'arrière-plan décisionnel de chaque joueur, et repérer les rapports entre les conceptions individuelles du jeu (Mouchet et al., 2019). Dans les deux cas, l'objectif de ces arrangements méthodologiques est d'enrichir

l'entretien d'autoconfrontation à des fins d'explicitation la plus fine possible de l'expérience vécue des acteurs.

Enfin, nos arrangements méthodologiques viennent prolonger les réflexions menées actuellement dans le cadre du Programme de recherche du cours d'action croisant des données expérientielles avec d'autres types de données (biomécaniques, physiologiques, cinétiques) et en montre la fécondité (Adé et al., 2018 ; Gal-Petitfaux, Adé, Poizat & Seifert, 2013 ; R'Kiouak, Saury, Durand, & Bourbousson, 2018 ; Rochat, Gesbert, Seifert, & Hauw, 2018). À ce titre, notre enrichissement de l'observatoire du PRCA plaide pour une articulation de différents types de méthodes et données tout en conservant le primat de l'intrinsèque afin d'apporter des résultats heuristiques par complémentarité et développement (Greene et al., 1989). La fonction de complémentarité a consisté à éclairer la dynamique du soutien vécu par les élèves au cours de l'année grâce aux données quantitatives issues du questionnaire (évolution du soutien au cours de l'année) et aux données qualitatives issues des entretiens d'autoconfrontation enrichis (identification des moments de soutien). La fonction de développement a consisté à utiliser les résultats de l'analyse quantitative pour conduire l'analyse qualitative de l'expérience de soutien des élèves.

PARTIE 8. LIMITES ET PERSPECTIVES POUR DE FUTURES RECHERCHES

Cette partie vise à mettre en perspective nos résultats et la méthode mixte utilisée pour prolonger notre étude.

Nous proposons, dans **un premier chapitre**, une réflexion sur l'usage de questionnaire contextualisé dans le cadre du PRCA. Cette réflexion porte sur la nécessité de contextualiser le questionnaire, et ses items, à l'activité en classe afin de le rendre plus accessible aux élèves pour documenter leur expérience vécue en situation de classe lors d'une leçon d'EPS.

Dans **un deuxième chapitre**, nous discutons du questionnaire comme trace de l'activité pouvant servir de point d'appui à la verbalisation, par l'élève, de son expérience vécue du soutien.

Dans **un troisième chapitre**, nous mettons en perspective deux nouvelles échelles temporelles d'analyse, celle de la transition 3ème-seconde professionnelle, celle de la scolarité des élèves en LP, pour étendre notre compréhension du soutien de l'enseignant et de sa construction tout au long du cursus scolaire.

Enfin, dans un **quatrième chapitre**, nous proposons des pistes d'enrichissement de notre recherche afin d'investiguer d'autres échelles pour l'analyse du soutien de l'enseignant dans les classes « difficiles » de LP.

Chapitre 1. La passation du questionnaire : contextualiser chaque item à l'activité en classe pour faciliter l'expression du soutien vécu

La passation du questionnaire CASSS en contexte difficile d'enseignement pose des questions méthodologiques pour documenter notre objet d'étude. Au cours de notre recherche, deux éléments sont apparus saillants : (1) un taux d'attrition important des participants au cours des passations sur l'année et (2) l'exclusion de deux variables (types de soutien) sur quatre possibles pour rendre compte du soutien social. Il s'agit alors, dans cette section, de réfléchir aux conditions de passation du questionnaire comme outil d'accès à l'expérience vécue du soutien par les élèves, en situation de classe, et des perspectives d'amélioration envisageables pour la poursuite de nos recherches.

Au cours de notre recherche, nous avons commencé le recueil des données quantitatives avec un échantillon potentiel de 304 élèves (15 classes). Au fil des passations, nous avons perdu de plus en plus d'élèves participants pour finir à 65 élèves ayant rempli les questionnaires sur toute l'année. Cela peut s'expliquer à deux niveaux : (1) d'une part, seuls ont été comptabilisés les élèves ayant répondu aux trois passations à trois moments différents de l'année ; pour ce faire, il fallait qu'ils soient présents à chaque leçon de recueil. Un premier obstacle a été l'absentéisme scolaire des élèves étudiés, qui est une des caractéristiques fortes de ce public d'élèves en LP et d'autant plus dans ces filières ne relevant pas d'une orientation choisie ; (2) d'autre part, malgré leur remplissage en fin de leçon, certains questionnaires ont été exclus car un deuxième obstacle s'est présenté : plusieurs élèves participants n'ont rempli qu'à moitié le questionnaire. Pallier l'absentéisme des élèves, dans ce contexte, au cours d'une recherche longitudinale, paraît difficile. Cet absentéisme est récurrent et d'autant plus marqué lorsque ces élèves entrent au LP dans une spécialité non choisie. Comme le questionnaire est contextualisé en visant à faire documenter par les élèves la leçon d'EPS qu'ils viennent de vivre, une passation différée est exclue car elle serait trop éloignée de la leçon à analyser. Néanmoins, le chercheur étant présent à la quasi-totalité des leçons d'EPS, le recueil aurait pu être balisé sur une période de deux à trois leçons pour tenter de capter le maximum d'élèves. Cela suppose alors des heures d'enregistrement supplémentaires ainsi qu'une intégration du chercheur à la vie de l'établissement afin de pouvoir solliciter les élèves pour la passation du questionnaire, dès qu'ils ont des moments disponibles. Cette perspective n'est cependant pas exclue dans la prolongation de nos recherches.

Cela dit, il semble que le plus dommageable soit l'exclusion de questionnaires mal remplis. Se pose alors la question, d'une part, du moment choisi par le chercheur pour faire remplir les questionnaires et, d'autre part, de l'accompagnement des élèves par le chercheur lors du remplissage. En effet, les questionnaires étaient distribués en fin de leçon : leur passation écourtait le temps de pratique des élèves et leur demandait un temps de concentration supplémentaire alors que la fin du cours approchait. On peut émettre l'hypothèse que les élèves ont rempli le questionnaire pour « faire plaisir » au chercheur mais de la façon la plus rapide possible pour quitter au plus vite le cours. La passation des questionnaires pourrait s'envisager lors de temps morts au cours de la leçon, pendant l'activité des élèves. Cette perspective présente deux avantages : ne pas mettre l'élève sous pression temporelle lors du remplissage ; et solliciter l'expression de leur vécu sur un empan temporel plus court que l'échelle de la leçon. De plus, l'accompagnement de ces élèves par le chercheur lors de la passation paraît être important pour éviter les problèmes de remplissage. Rappelons que ce profil d'élèves de classes « difficiles » de LP est souvent en difficulté sur des tâches scolaires de lecture et d'écriture (Jellab, 2005a). Afin de s'assurer du remplissage de chaque item du questionnaire, le chercheur pourrait envisager de vérifier avec l'élève l'ensemble des items, voire même accompagner les élèves lorsqu'ils les renseignent : par exemple, lire à voix haute chacun des items, l'expliquer, l'exemplariser afin qu'il prenne sens pour l'élève, facilitant ensuite le remplissage du questionnaire. On peut alors émettre l'hypothèse d'une mauvaise compréhension des items, de leur signification pour les élèves, qui pourrait expliquer qu'ils les aient remplis de manière aléatoire. À ce propos, il semble que ce questionnaire, bien qu'il soit le plus simple pour mesurer le soutien social des élèves, a posé des problèmes de compréhension à ces élèves. Par exemple, les élèves ont régulièrement interrogé le chercheur sur la signification de l'item suivant : « Mon prof est juste avec moi ». Ils ne comprenaient pas bien ce que voulait dire « juste avec moi ».

Cette réflexion fait écho avec l'exclusion de deux variables sur quatre du questionnaire après l'analyse de la cohérence interne des données. En effet, les élèves semblent avoir répondu de manière aléatoire à six items sur douze. Suite à l'analyse statistique de cohérence interne du remplissage du questionnaire (ω de McDonald) qui vise à s'assurer que les croix dans les cases n'ont pas été faites au hasard, nous avons dû exclure deux variables d'analyse du soutien social : le soutien émotionnel (3 items) et le soutien informationnel (3 items). In fine, la moitié des items du questionnaire n'a pas pu être utilisée dans notre recherche. Cela nous interroge sur l'expression de l'expérience par les élèves de la dimension émotionnelle du soutien de

l'enseignant. Pour rappel, le soutien émotionnel renvoie à l'aide affective, au renforcement de l'estime de soi de l'élève par les actions de l'enseignant. Le soutien informationnel, lui, renvoie aux conseils individuels que reçoit l'élève de la part de son enseignant pour l'aider à faire le travail. Ces deux formes de soutien correspondent aux actions de l'enseignant dirigées de façon individuelle et spécifique à l'élève. Ainsi, nous pouvons poser l'hypothèse que ces items, qui mettent en jeu une relation particulière avec l'enseignant d'aide et de proximité, fassent obstacle au remplissage du questionnaire. La littérature (cf. Partie 1) montre que les élèves étudiés utilisent de nombreuses stratégies de protection de soi : ne pas se montrer trop fragile, trop en difficulté, trop proche de l'enseignant (Depoilly, 2008). Nous pouvons alors nous demander si l'expression du vécu par rapport à ces formes de soutien est un effort difficile pour les élèves. De plus, ces élèves n'ont pas l'habitude de s'exprimer sur ce qu'ils ressentent, pensent, notamment vis-à-vis de l'enseignant (Guérin et al., 2008). L'incohérence des réponses au questionnaire sur ces deux formes de soutien peut alors s'expliquer par leur vécu d'élèves en difficultés scolaires. D'ailleurs, en entretien d'autoconfrontation, les élèves éprouvaient des difficultés à mettre en mots les émotions vécues au cours des situations étudiées en classe. Fort de ce constat, le remplissage du questionnaire accompagné d'une description par des actions-types de l'enseignant pouvant exemplariser l'item peut être une piste envisageable lors de l'utilisation de ce questionnaire avec ces élèves éprouvant des difficultés pour expliciter leurs ressentis vis-à-vis de leur enseignant.

Ces différents constats permettent alors d'envisager la passation du questionnaire avec un accompagnement plus poussé de l'élève, plutôt que de la considérer comme une simple tâche de « cochage de cases ». Cela paraît d'autant plus important dans la mesure où ce qui est attendu du remplissage est d'exprimer, avec l'aide des items, son vécu en situation de classe. L'amélioration de ces conditions d'accompagnement lors de la passation du questionnaire semble indispensable pour pouvoir faire documenter davantage, par les élèves, leur expérience vécue du soutien reçu de l'enseignant en classe.

Chapitre 2. Le questionnaire : une trace de l'activité aidant les élèves à verbaliser leur expérience

Nous avons intégré le questionnaire CASSS aux entretiens d'autoconfrontation pour recueillir nos données permettant d'accéder à l'expérience de soutien à l'engagement dans le travail des élèves. Plus précisément, les items du questionnaire CASSS ont été utilisés au cours des entretiens pour aider les élèves à verbaliser leur expérience ou à confirmer le sens qu'ils attribuaient à une action de leur enseignant significative pour eux d'un soutien. Dans un second temps, les données du questionnaire ont quelquefois servi à générer de la controverse au cours de l'entretien pour accéder au discours authentique de l'élève (Clot, 2008). Par exemple, un élève qui avait renseigné le questionnaire en scorant au plus haut chacun des items et qui, en entretien, n'identifiait aucun moment vécu comme soutenant, a permis au chercheur de soulever une incohérence. Dans ces conditions, la mise en relation du discours de l'élève et des données d'entretien a permis d'affiner la compréhension de l'expérience de l'élève. Il nous semble qu'il est possible d'aller plus loin dans l'utilisation du questionnaire pour rendre compte de l'expérience vécue du soutien par les élèves en classe. Le questionnaire pourrait être accompagné d'une question ouverte : « Peux-tu me donner un exemple de moments où l'enseignant t'a aidé à te mettre ou à réussir le travail demandé ? Comment a-t-il fait ? ». Cela justifierait, une fois de plus, l'usage du questionnaire comme trace de l'expérience vécue. Le questionnaire amendé de quelques expériences vécues par l'élève au cours de la leçon permettrait alors, d'une part de discriminer les moments de la leçon vécus comme soutenant, d'autre part, d'alimenter, de discuter les items définissant les actions de l'enseignant comme porteuses de différentes formes de soutien par la verbalisation de l'expérience lors de l'entretien d'autoconfrontation à partir de traces d'enregistrement audiovisuels. La compréhension du soutien vécu par l'élève au cours d'une leçon pourrait donc être aidée par l'identification, par l'élève, de quelques moments vécus au cours de la leçon lorsqu'il remplit le questionnaire.

Chapitre 3. Comprendre la dynamique du soutien de l'enseignant vécu par les élèves de la 3^{ème} à leur scolarité au LP

Notre étude s'est intéressée au soutien de l'enseignant d'EPS vécu par les élèves lors de leur première année au LP, qu'ils soient en 3^{ème} « Prépa-métiers » ou en 2^{nde} professionnelle. Nous avons montré que, majoritairement, les élèves avaient une perception du soutien de l'enseignant supérieure à la moyenne théorique. Cela a pu être expliqué par le fait que les élèves découvrent une nouvelle relation à l'enseignant lorsqu'ils arrivent au LP. 68% des élèves disent se sentir davantage respectés par leur enseignant au LP qu'ils ne l'étaient au collège (Jarty & Kergoat, 2017). À ce titre, deux pistes pourraient être envisagées. À l'instar des études qui ont suivi une cohorte sur les périodes de transition (Demaray et al., 2005 ; Feldlaufer et al., 1988 ; Martínez et al., 2011), une étude pourrait s'intéresser à la dynamique du soutien vécu à partir de l'année de 3^{ème} et à l'entrée au lycée professionnel. Cela suppose de suivre l'ensemble des élèves de classe de 3^{ème} puis de ne suivre uniquement que les élèves orientés en LP par non-choix.

Il serait aussi intéressant de poursuivre notre recherche en enquêtant sur la dynamique du soutien de l'enseignant vécu par les élèves tout au long de leur scolarité au LP. Un prolongement de notre étude pourrait consister à suivre, d'une part, l'évolution de la perception du soutien social de la classe de seconde à la terminale du baccalauréat professionnel et, d'autre part, d'accéder aux significations qu'ils donnent au soutien de l'enseignant vécu en classe selon leur avancement dans leur scolarité. Ce type d'étude longitudinale pourrait nous amener à explorer différentes questions en lien avec la littérature existante sur les LP. Jellab (2020) montre que la relation entre orientation subie et réussite scolaire n'est pas prouvée. Il s'agirait alors d'investir la dynamique du soutien de l'enseignant à l'engagement des élèves dans le travail vécu par les élèves tout au long de leur scolarité en lien avec l'évolution des résultats scolaires.

Cette perspective peut s'envisager également comme une ouverture sur le soutien des enseignants d'autres disciplines que l'EPS. Les études sur le rapport aux élèves de LP montrent que certains élèves sont davantage investis dans les disciplines professionnelles (en lien avec leur spécialité de formation) quand d'autres élèves sont plus sensibles aux disciplines générales (mathématiques, histoire-géographie, français, langues vivantes, EPS, sciences) (Kergoat et al., 2017). Il serait intéressant d'enquêter sur le sens que les élèves attribuent au soutien à l'engagement dans le travail lors de leçons conduites avec des enseignants des autres disciplines

balisant leur formation au LP en relation avec leurs motivations dans la formation repérées en amont.

Chapitre 4. L'intégration de données extrinsèques pour éclairer la dynamique du soutien à l'engagement des élèves dans le travail

Dans cette partie, nous mettons en perspective des propositions d'intégration de données extrinsèques portant sur le comportement en classe des acteurs, avec des données sur l'expérience de soutien. Ces données extrinsèques pourraient avoir deux fonctions : (1) du point de vue de l'enseignant, identifier son « profil soutenant » dans la classe ; (2) du point de vue des élèves, documenter les effets du soutien de l'enseignant sur leur engagement.

Du point de vue de l'enseignant, deux pistes pourraient être envisagées pour enrichir notre recherche :

- la première piste serait d'enquêter sur le profil soutenant de l'enseignant en amont afin de pallier « l'effet enseignant » (Martineau & Gauthier, 2007). En effet, dans notre recherche, dans toutes les classes étudiées, les élèves ont vécu des moments de soutien de la part de leur enseignant. Néanmoins, il aurait été intéressant de caractériser le profil soutenant de ce dernier afin de mettre en relation le soutien vécu par les élèves et le soutien réellement dispensé par l'enseignant. Ainsi, via des outils de codage des comportements de l'enseignant en classe ou via la passation de questionnaire Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001), il serait possible de rendre compte du profil de l'enseignant vis-à-vis du soutien donné aux élèves pour les engager dans le travail ;

- la seconde piste serait d'envisager la question professionnelle du soutien de l'enseignant en classe comme un thème de formation. À partir de dispositifs de formation des enseignants aux pratiques soutenant les élèves en contexte difficile, nous pourrions évaluer les effets de ces pratiques sur la relation enseignant-élèves vécue et sur l'engagement des élèves dans le travail demandé.

Du point de vue des élèves, nous avons étudié leur engagement dans le travail comme étant situé et concaténé aux éléments perceptifs porteurs de soutien, couplées aux connaissances en actes. L'expérience telle qu'elle est vécue pourrait être enrichie de données extrinsèques éclairant les effets du soutien de l'enseignant sur la mise au travail des élèves. Deux types de données pourraient être envisagés :

- l'engagement des élèves peut être évalué par l'*Academic Learning Time* (ALT), tel que cela a été fait dans les recherches menées en EPS par O. Vors en contexte difficile (Vors, 2011). Afin d'évaluer le temps effectif de pratique motrice des élèves en classe, l'observateur pourrait avoir recours à des outils de codage tel que l'ALT-PE (*Academic learning time in physical education*) (Siedentop, et al., 1982). Cet outil permettrait d'enrichir les données d'expérience sur les effets du soutien de l'enseignant sur l'engagement moteur des élèves ;

- l'engagement des élèves pourrait être envisagé à travers des données académiques, comme les recueils des incidents en classe : comportements déviants, exclusions de classe, mais aussi résultats scolaires. L'évolution de ces données en relation à chaque période de recueil de données expérientielles est une perspective pour rendre compte, objectivement, des effets du soutien sur l'engagement des élèves dans le travail demandé.

Chapitre 5. Conclusion

Pour conclure, la méthode mixte employée dans cette recherche est encore à affiner et à enrichir. Une des pistes consiste à recueillir davantage de données écologiques via la contextualisation des moments de passation du questionnaire et en accompagnant les élèves lors du remplissage. La contextualisation doit permettre à tous les élèves de bien saisir les items par des illustrations ou exemples concrets afin qu'ils puissent identifier dans leur activité s'ils ont vécu ou non de tels moments. Cette contextualisation des items du questionnaire pourrait permettre aux élèves d'en comprendre le sens et de s'impliquer de manière plus fiable dans les réponses apportées. Aussi, le questionnaire comme trace de l'activité des élèves en classe mérite d'être exploré davantage pour renforcer sa complémentarité à la compréhension du soutien vécu en classe. Le lien entre la réponse à un item et l'expérience vécue en classe qui s'y réfère devrait pouvoir servir un premier niveau d'analyse du cours d'action de l'élève. De ce point de vue, ce premier niveau servirait de point d'appui et d'enrichissement à l'entretien d'autoconfrontation. De plus, l'étude longitudinale sur une année scolaire mériterait d'être poursuivie sur l'ensemble de la scolarité au LP ou investie lors de la transition entre la classe de 3^{ème} et l'entrée en LP afin d'accéder à la dynamique du soutien de l'enseignant à l'engagement dans le travail vécu par les élèves au fil de leur scolarité, en relation avec leurs résultats scolaires, ou encore selon les disciplines enseignées. Enfin, une des pistes envisageables pour éclairer les effets du soutien de l'enseignant sur la mise au travail des élèves est l'intégration de données extrinsèques permettant de rendre compte différemment de l'engagement des élèves dans le travail. Notamment, l'évaluation du « profil soutenant » de l'enseignant en amont de l'investigation en classe pourrait être envisagé afin de mettre en relation le soutien tel qu'exprimé par l'enseignant et le soutien vécu par les élèves en classe.

Cette recherche se pose alors comme une étape dans la réflexion sur l'enrichissement de l'observatoire du PRCA par la mobilisation d'outils et de données extrinsèques afin d'éclairer l'expérience de soutien des élèves en classes difficiles de LP dans différentes dimensions.

LISTE DES TABLES

Tableau 1 : Enseignants participant à l'étude.....	80
Tableau 2 : Classes participant au recueil de données qualitatives (entretien d'autoconfrontation).....	82
Tableau 3 : Élèves ayant participé au recueil de données qualitatives (entretien d'autoconfrontation).....	83
Tableau 4 : Tableau récapitulatif des entretiens d'autoconfrontation conduits avec les enseignants	93
Tableau 5 : Exemple d'une verbalisation interruptive, Killian, 3PM	99
Tableau 6 : Résultats du test de cohérence interne des données ω de McDonald.....	103
Tableau 7 : Résultats test post-hoc Holm - Q1 -	106
Tableau 8 : Résultats test post-hoc Holm - Q4 –.....	106
Tableau 9 : Extrait d'un tableau à double volet : mise en correspondance des données d'entretien et des données d'enregistrement audiovisuel	109
Tableau 10 : Passage du tableau à double volet à la documentation de l'expérience de soutien vécue par Marius	112
Tableau 11 : Exemple de mise en correspondance des expériences de l'élève et de l'enseignant par l'articulation de R(élève) et de E(enseignant) au même instant.....	115
Tableau 12 : Résultats test ANOVA à mesures répétées - JASP	119
Tableau 13 : Résultats test t de Student, N=65 - JASP	121
Tableau 14 : Résultats test ANOVA à mesures répétées, Soutien évaluatif et instrumental, 122	
Tableau 15 : Résultats Test t de Student - Soutien évaluatif –.....	123
Tableau 16 : Résultats Test t de Student - Soutien instrumental –.....	124
Tableau 17 : Mise en correspondance des expériences de l'enseignante LA et de Nicolas, Leçon n°3 en Rugby	126
Tableau 18 : Mise en relation des cours d'expérience de l'enseignant n°1 et Line lors d'un moment de soutien partagé, Leçon n°2, Badminton	129
Tableau 19 : Tableau à double volet mettant en correspondance les actions, communications et l'entretien d'autoconfrontation de Line, Leçon n°2, Badminton	133
Tableau 20 : Résultats des tests ANOVA à mesures répétées pour le Quartile Q1	136
Tableau 21 : Résultats test t de Student - Q1 –	137
Tableau 22 : Résultats test ANOVA à mesures répétées, Quartile 4	138

Tableau 23 : Résultats test t de Student – Q4 –.....	139
Tableau 24 : Mise en relation des cours d’expérience de l’enseignante n°4 et Nicolas lors d’un moment de soutien partagé, Leçon n°3, Rugby.....	143
Tableau 25 : Mise en relation des cours d’expérience de l’enseignant n°3 et Simon lors d’un moment de soutien non partagé, Leçon n°2, Escalade	146
Tableau 26 : Tableau à double volet mettant en correspondance les actions, communications et l’entretien d’autoconfrontation de Faustine, L2 Ultimate.....	149
Tableau 27 : Tableau à double volet mettant en correspondance les actions, communications et l’entretien d’autoconfrontation d’Ousmane, L2 Gym.....	151
Tableau 28 : Tableau à double volet mettant en correspondance les actions, communications et l’entretien d’autoconfrontation d’Ousmane, Leçon n°2 Gymnastique	152
Tableau 29 : Connaissance-type sur les différentes façons d’être appelé par son enseignant	156
Tableau 30 : Connaissance-type sur différents tons de la voix de l’enseignant et leur signification	157
Tableau 31 : Connaissance-type sur la disponibilité de mon enseignant pour répondre à mes besoins	158
Tableau 32 : Connaissance-type sur la signification de l’humour employé par l’enseignant pour interagir avec les élèves.....	158
Tableau 33 : Connaissance-type sur la volonté de l’enseignant de partager l’effort avec les élèves	159
Tableau 34 : Connaissance-type sur l’attention de l’enseignant envers ses élèves.....	160
Tableau 35 : Connaissance-type sur les expressions comportementales des élèves et leur signification	161
Tableau 36 : Profils des élèves établis par l’enseignant en lien avec les modes d’intervention privilégiés	162
Tableau 37 : Connaissance-type sur l’intervention à adopter avec les élèves ayant un rapport difficile à l’autorité	163
Tableau 38 : Mise en correspondance des extraits d’entretien d’autoconfrontation de Corentin et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien.....	169
Tableau 39 : Mise en correspondance des extraits d’entretien d’autoconfrontation de Line et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien.....	172
Tableau 40 : Mise en correspondance des extraits d’entretien d’autoconfrontation de Line et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien.....	175

Tableau 41 : Mise en correspondance des extraits d’entretien d’autoconfrontation de Ousmane et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien.....	179
Tableau 42 : Mise en correspondance des extraits d’entretien d’autoconfrontation de Dylan et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien.....	184
Tableau 43 : Mise en correspondance des extraits d’entretien d’autoconfrontation de Corentin et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien.....	188
Tableau 44 : Mise en correspondance des extraits d’entretien d’autoconfrontation d’Eva et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien.....	191
Tableau 45 : Mise en correspondance des extraits d’entretien d’autoconfrontation de Corentin et des données audiovisuelles pendant le moment de soutien.....	195
Tableau 46 : Occurrences d’actions composant le representamen-type « conseils de l’enseignant pour réussir dans les APSA »	200
Tableau 47 : Occurrences d’actions exemplarisant le representamen-type « la précision et les consignes de l’enseignant pour que tout le monde réussisse ».....	201
Tableau 48 : Occurrences d’actions composant le representamen-type « l’interpellation par le prénom par l’enseignant »	202
Tableau 49 : Occurrences d’actions composant le representamen-type « l’enseignant emploie un ton sec et fort pour me (re)mettre au travail et/ou au défi »	204
Tableau 50 : Occurrences d’actions exemplarisant le representamen-type « l’enseignant emploie un ton calme pour répondre aux élèves et les aider à réussir »	206
Tableau 51 : Occurrences d’actions exemplarisant le representamen-type « l’emploi de l’humour par l’enseignant pour défier l’élève »	208
Tableau 52 : Occurrences d’actions composant le representamen-type « l’enseignant démontre l’exercice à réaliser ».....	210
Tableau 53 : Occurrences d’actions exemplarisant le representamen-type « l’enseignant joue avec nous »	211
Tableau 54 : Occurrences d’actions composant le representamen-type « la présence de l’enseignant lorsque je pratique ».....	212
Tableau 55 : Occurrences d’actions composant le representamen-type « la disponibilité immédiate de l’enseignant pour répondre à nos/mes besoins/questions »	214

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Organigramme des formations dispensées en lycée professionnel (https://eduscol.education.fr/653/lycee-professionnel)	21
Figure 2 : Composantes du signe tétradique	66
Figure 3 : Nombre d'élèves participant à l'étude.....	81
Figure 4 : Démarche de recueil des données.....	84
Figure 5 : Captation des temps d'interaction à la sortie des vestiaires	86
Figure 6 : Captation des temps de consignes collectives dans les vestiaires extérieurs.....	87
Figure 7 : Captation des consignes collectives au cours de la leçon.....	87
Figure 8 : Captation des moments d'interactions individuelles au cours de la leçon	88
Figure 9 : Captation de l'enseignant pratiquant avec les élèves avec vue sur l'ensemble du gymnase.....	88
Figure 10 : Items du questionnaire CASSS (Malecki & Elliott, 1999).....	90
Figure 11 : Présentation des items par vignettes à l'élève pendant l'entretien d'auto-confrontation	95
Figure 12 : Exemples d'échanges par sms avec les élèves	97
Figure 13 : Évolution de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves au cours de l'année (N=65)	120
Figure 14 : Évolution de l'importance du soutien social perçu de l'enseignant par les élèves au cours de l'année (N=65).....	120
Figure 15 : Perception du soutien social par les élèves à chaque période par rapport à la moyenne	121
Figure 16 : Perception de la fréquence du soutien évaluatif par les élèves à chaque période par rapport à la moyenne	123
Figure 17 : Perception du soutien instrumental par les élèves à chaque période par rapport à la moyenne	124
Figure 18 : Évolution de la fréquence du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves ayant une perception élevée du soutien social de leur enseignant	136
Figure 19 : Comparaison des moyennes de la fréquence de perception du soutien social de l'enseignant par les élèves ayant la perception la plus élevée.....	137
Figure 20 : Comparaison des moyennes de l'importance du soutien social de l'enseignant par les élèves ayant la perception la plus élevée	138

Figure 21 : Évolution de la fréquence du soutien social de l'enseignant perçu par les élèves ayant la perception la plus faible du soutien social de leur enseignant.....	139
Figure 22 : Comparaison des moyennes de la fréquence de perception du soutien social de l'enseignant par les élèves ayant la perception la plus faible.....	140
Figure 23 : Comparaison des moyennes de l'importance du soutien social de l'enseignant pour les élèves ayant la perception la plus faible.....	141
Figure 24 : Transformation de l'engagement de Corentin lors d'un moment de soutien au cours de la leçon : de l'amusement à la mise en écoute.....	170
Figure 25 : Transformation de l'engagement de Line lors d'un moment de soutien en début de leçon : de l'arrêt de jouer en « boudant » à la remise au travail.....	173
Figure 26 : Transformation de l'engagement de Timo lors d'un moment de soutien en début de leçon : de l'esquive à l'installation du matériel.....	176
Figure 27 : Transformation de l'Engagement d'Ousmane lors d'un moment de soutien au cours de la leçon : de ne pas perdre le pari entre lui et ses copains à se mettre au travail demandé.....	180
Figure 28 : Transformation de l'engagement de Dylan cherchant à corriger sa position du corps pour bien faire le travail demandé lors d'un moment de soutien à l'échauffement	185
Figure 29 : Transformation de l'engagement de Faustine : montrer ostensiblement qu'elle fait le travail lors d'un moment de soutien vécu pendant une situation d'apprentissage	189
Figure 30 : Transformation de l'engagement d'Eva : chercher à se dépasser dans le travail lors d'un moment de soutien vécu pendant une situation d'apprentissage	192
Figure 31 : Transformation de l'engagement de Corentin vers le maintien dans le travail engagé	196

RÉFÉRENCES

- Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Rochat, N., Seifert, L., & Vors, O. (2020). L'analyse de l'activité dans les situations sportives par l'articulation de données hétérogènes : Réflexions et perspectives au service de l'ingénierie de conception. *Activités*, 17(17-2), Art. 2. <https://doi.org/10.4000/activites.5448>
- Adé, D., Ganière, C., & Louvet, B. (2018). The role of the referee in physical education lessons : Student experience and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 418-430. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1455818>
- Adler, K., & Virat, M. (2022). La pédagogie c'est aussi de l'amour. L'amour compassionnel de l'enseignant comme médiateur du lien entre la structure de maîtrise et la motivation des collégiens en mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 214(1), 5-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.11262>
- Alder, N. (2002). Interpretations of the Meaning of Care : Creating Caring Relationships in Urban Middle School Classrooms. *Urban Education*, 37(2), 241-266. <https://doi.org/10.1177/0042085902372005>
- Algan, Y., Huillery, É., & Prost, C. (2018). Confiance, coopération et autonomie : Pour une école du xxie siècle. *Notes du conseil d'analyse économique*, 48(3), 1. <https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging : A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' Oppositional Behaviors and Engagement in School : The Differential Role of the Student-Teacher

- Relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702-1712.
<https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>
- Arrighi, J.-J., & Gasquet, C. (2010). Orientation et affectation : La sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation emploi*, 109, 99-112.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.2814>
- Bardi, A.-M. (2003). La formation professionnelle initiale : Une question de société : La formation professionnelle initiale : une question de société. *La formation professionnelle initiale : une question de société : La formation professionnelle initiale : une question de société*, 34, 31-35.
- Barrera Jr, M., & Ainlay, S. L. (1983). The structure of social support : A conceptual and empirical analysis. *Journal of community psychology*, 11(2), 133-143.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445.
<https://doi.org/10.1007/BF00922627>
- Beaud, S., & Pialoux, M. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 87-95. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2828>
- Bernard, P.-Y., & Troger, V. (2012). La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? *Education et sociétés*, n° 30(2), 131-143. <https://doi.org/10.3917/es.030.0131>
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience : Culturally responsive classroom management and more. *Urban education*, 42(4), 326-348.
- Bouchard, K. L., & Smith, J. D. (2017). Teacher–Student Relationship Quality and Children's Bullying Experiences With Peers : Reflecting on the Mesosystem. *The Educational Forum*, 81(1), 108-125. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1243182>

- Bouchetal, T. (2020). Les évolutions de la voie professionnelle en France : Quelles conséquences sur les dynamiques enseignantes à l'échelle d'un établissement? *Recherches en éducation*, 42, Art. 42. <https://doi.org/10.4000/ree.1543>
- Boudesseul, G., & Grelet, Y. (2008). *Choix d'orientation et logiques institutionnelles*. Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève, C. (2011). Description of dynamic shared knowledge : An exploratory study during a competitive team sports interaction. *Ergonomics*, 54(2), 120-138.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss : Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b>
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?*
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived Social Support at School and Emotional and Musculoskeletal Complaints among Norwegian 8th Grade Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 339-356. <https://doi.org/10.1080/0031383980420402>
- Bru, E., Murberg, T. A., & Stephens, P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24(6), 715-727.
- Bruner, J. (1984). Language, mind, and reading. *Awakening to literacy*, 193-200.

- Caille, J.-P. (2014). Les transformations des trajectoires au collège : Des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale. *Éducation et formations*, 85, 5-30.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.
- Charlot, B., Emin, L., & Jellab, A. (2002). L'abandon scolaire en cours de formation : Le cas des élèves de BEP. *Commissions professionnelles consultatives documents*, 7, 1-100.
- Chauchat, H., & Labonne, C. (2006). La hiérarchisation des filières scolaires : De la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/4, Art. 35/4. <https://doi.org/10.4000/osp.1202>
- Chu, X., Li, Z., Yan, B., Han, J., & Fan, F. (2015). Comparative Study of Regular and Vocational High School Students on Family Socioeconomic Status, Social Support, Self-Efficacy and Well-Being. *Open Journal of Social Sciences*, 03(08), Art. 08. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.38006>
- Clavez, C., & Marcon, R. (2018). *La voie professionnelle scolaire : Viser l'excellence*. <https://www.education.gouv.fr/la-voie-professionnelle-scolaire-viser-l-excellence-6905>
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. *Théories de l'action et éducation*, 255-277.
- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir, Paris, puf, coll.«. *Le travail humain*.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Code de l'éducation, A. D.-52. (2016). *Section 3 : Le baccalauréat professionnel (Articles D337-51 à D337-94-1)*—Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166836/

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective : A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298563>
- 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. <https://doi.org/10.4000/ced.2456>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2010). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (\$ {number}nd édition). SAGE Publications Inc.
- Cristofoli, S., & Ministère de l'éducation nationale. (2022). *En 2020-2021, l'absentéisme touche en moyenne 4,8 % des élèves du second degré public / Sophie Cristofoli*. Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. Paris. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/51427/en-2020-2021-l-absenteisme-touche-en-moyenne-4-8-des-eleves-du-second-degre-public-sophie-cristofoli>
- Daly, B. P., Shin, R. Q., Thakral, C., Selders, M., & Vera, E. (2009). School Engagement Among Urban Adolescents of Color: Does Perception of Social Support and Neighborhood Safety Really Matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 63-74.
<https://doi.org/10.1007/s10964-008-9294-7>
- De Wit, D. J., Karioja, K., & Rye, B. J. (2010). Student perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school : Are they related to declining attendance? *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 451-472.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2010.532010>
- Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015-372 (2015).

- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment : A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706. <https://doi.org/10.1002/pits.20120>
- Depoilly, S. (2008). Genre, parcours scolaires et rapports aux savoirs en lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, 163(4), 65-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.163.0065>
- Depp. (2018). *L'éducation prioritaire—État des lieux* (p. 4).
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2003). On Becoming Aware : Une pragmatique de l'expérience. In *Aicr.43*. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/aicr.43>
- Descoedres, M. (2021). L'effet des interactions sur le développement de l'activité d'enseignants novices en EPS lors de situations émotionnellement marquantes. *Staps*, 134(4), 57-73. <https://doi.org/10.3917/sta.pr1.0024>
- Dietsch, G., Brière-Guenoun, F., & Wane, C. T. (2015). Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile. *Recherches en éducation*, 23, Art. 23. <https://doi.org/10.4000/ree.6844>
- di Paola, V., Jellab, A., Moullet, S., Olympio, N., & Verdier, E. (2016). L'évolution de l'enseignement professionnel : Des segmentations éducatives et sociales renouvelées ? *CNESCO*, 56.
- Dökmen, U. (2005). *Communication conflicts and empathy : A framework for Turkish cultural understanding*. Sistem.
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.-P. (1991). Sociologie de l'expérience lycéenne. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 5-12. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1361>
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *Pour un collège enfin démocratique* (Editions du Seuil).
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. FeniXX.

- Durand, M. (2014). Activité humaine, pratiques sociales, et éducation des adultes. In *Un dialogue entre concepts et réalité. Dijon, France* (Raison&Passions, p. 13-37). J. Friedrich & J. Pita.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : Une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand, *Sujets, activités, environnements* (p. 61). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2006.01.0061>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Éducation prioritaire, MENESR - DGESCO B3-2 - DGRH B1-3 - DGRH E1-1, Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 (2014). <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm>
- Escalié, G. (2019). *Par-delà anthropologie et psychologie : Vers une lecture expérientielle et socioculturelle des dynamiques interactives tutorales dans le domaine des activités physiques et sportives* [Habilitation à diriger des recherches].
- Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation, 32*(1), 7-29.
- Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J. S. (1988). Student, Teacher, and Observer Perceptions of the Classroom Environment Before and after the Transition to Junior High School. *The Journal of Early Adolescence, 8*(2), 133-156. <https://doi.org/10.1177/0272431688082003>

- Flavier, É., Bertone, S., Méard, J., & Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 107-119. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2886>
- Flavier, E., Gaillard, J., & Ben Abid-Zarrouk, S. (2017). Entre ruptures éducatives et cloisonnements pédagogiques. Repenser la lutte contre le décrochage scolaire en lycée professionnel. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 59(1), 27-39. <https://doi.org/10.3917/spir.059.0027>
- Fournier, C., & Legay, A. (2014). Sécuriser l'entrée dans la vie active des jeunes de lycées professionnels. *Net.Doc*, 122, 115. <https://www.cereq.fr/securiser-lentree-dans-la-vie-active-des-jeunes-de-lycees-professionnels>
- Gal-Petitfaux, N., Adé, D., Poizat (D), G., & Seifert, L. (2013). L'intégration de données biomécaniques et d'expérience pour comprendre l'activité de nageurs élités et concevoir un dispositif d'évaluation. *Le travail humain*, Vol. 76(3), 257-282. <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2013-3-page-257.htm>
- Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2009). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : Une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et francophonie*, 36(2), 118-139. <https://doi.org/10.7202/029483ar>
- Gano-Overway, L. A. (2013). Exploring the Connections Between Caring and Social Behaviors in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(1), 104-114. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.762322>
- Gaujour, K. (1968-). (2020). *L'ennui en classe des élèves de lycée professionnel : Du mode d'appréhension des enseignants à l'influence sur l'engagement scolaire des lycéens.*
- Genç, Z., & Kalafat, T. (2008). The evaluation of teacher candidates' democratic attitudes and emphatic skills. *Manas Univ. J. Soc. Sci*, 19, 211-222.

- 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* (p. 123-128). Revue EP&S.
- Girard, A., & Vors, O. (2021). Knowledge Mobilized in Teacher–Student Interactions in PE in Difficult Vocational High School Classes: Enacted Knowledge. *Frontiers in Psychology*, 12, 2613. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.664677>
- Glogger-Frey, I., Deutscher, M., & Renkl, A. (2018). Student teachers' prior knowledge as prerequisite to learn how to assess pupils' learning strategies. *Teaching and Teacher Education*, 76, 227-241. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.012>
- Gottlieb, B. H. (1978). The development and application of a classification scheme of informal helping behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 10(2), 105.
- Gottsmann, L., Trohel, J., & Gal-Petitfaux, N. (2019). La construction de compétences par les élèves en Education Physique : Étude de la dynamique d'engagement et d'actualisation des connaissances dans l'action. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, Numéro spécial 2, Art. Numéro spécial 2. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.931>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Greinert, W.-D. (2004). European Vocational Training « Systems »—Some Thoughts on the Theoretical Context of Their Historical Development. *European Journal: Vocational Training*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ734142>

- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2001). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation : The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 40.
- Guémené, K. (2018). Rapport au sens et au savoir en lycée professionnel : Le sens donné à la discipline et aux apprentissages pour favoriser la motivation. *Mémoire de Master*, 68.
- Guérin, J., & Méard, J. A. (2014). Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires : Le cas de l'autoconfrontation dans une approche « orientée – activité ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), Art. 1. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1493>
- Guérin, J., Pasco, D., & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 41(1), 11-31. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-1-page-11.htm>
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : Une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 15-26. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3116>
- Harr, N., Eichler, A., & Renkl, A. (2014). Integrating pedagogical content knowledge and pedagogical/psychological knowledge in mathematics. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00924>
- Hersant, M., & Quiniou, A.-C. (2017). Conditions didactiques d'une activité mathématique au lycée professionnel. Deux études de cas. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 59(1), 107-122. <https://doi.org/10.3917/spir.059.0107>
- Hogekamp, Z., Blomster, J. K., Bursalıođlu, A., Călin, M. C., Çetinçelik, M., Hastrup, L., & van den Berg, Y. H. M. (2016). Examining the Importance of the Teachers' Emotional

- Support for Students' Social Inclusion Using the One-with-Many Design. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01014>
- Hos, R. (2016). Caring Is Not Enough : Teachers' Enactment of Ethical Care for Adolescent Students With Limited or Interrupted Formal Education (SLIFE) in a Newcomer Classroom. *Education and Urban Society*, 48(5), 479-503. <https://doi.org/10.1177/0013124514536440>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement : A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- IGAS, IGF, IGEN, & IGAENR. (2015). *Évaluation des partenariats entre le monde éducatif et le monde économique en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes*. <https://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/2014-131R.pdf>
- Jarraud, F. (2018). *Lycée professionnel : Un rapport qui laisse les mains libres au ministre*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2018/02/23022018article636549684523768247.aspx>
- Jarty, J., & Kergoat, P. (2017). Élèves et enseignant·e·s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 198, Art. 198. <https://doi.org/10.4000/rfp.5246>
- Jellab, A. (2003). Entre socialisation et apprentissages : Les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs. *Revue française de pédagogie*, 142(1), 55-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2932>
- Jellab, A. (2005a). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323. <https://doi.org/10.3917/rfs.462.0295>

- Jellab, A. (2005b). Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes. *Sociologie du travail*, 47(4), Art. 4. <https://doi.org/10.4000/sdt.27186>
- Jellab, A. (2017). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation. *Administration & Éducation*, N° 155(3), 109-121. <http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-3-page-109.htm>
- Jellab, A. (2020). *L'Émancipation scolaire : Pour un lycée professionnel de la réussite*. Presses universitaires du Midi.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom : Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, L. A., & Richards, P. S. (1985). The Effect of Prolonged Implementation of Cooperative Learning on Social Support Within the Classroom. *The Journal of Psychology*, 119(5), 405-411. <https://doi.org/10.1080/00223980.1985.10542911>
- Kergoat, P., Capdevielle-Mougnibas, V., Courtinat-Camps, A., Jarty, J., & Saccomanno, B. (2017). *Filles et garçons de lycée professionnel*. 19.
- Kerres Malecki, C., & Kilpatrick Demary, M. (2002). Measuring perceived social support : Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP)*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 16 octobre 2022, à l'adresse

<https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-certificat-d-aptitude-professionnelle-cap-9959>

- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective Teacher—Student Relationships and Students' Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 0. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Lemaire, S. (2007). Le devenir des bacheliers professionnels. *Éducation et formations*, 75.
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites, et langages*. Odile Jacob; Cairn.info. <https://www.cairn.info/coeur-de-banlieue--9782738104557.htm>
- LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, 2018-771 (2018).
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-Teacher Relationships As a Protective Factor for School Adjustment during the Transition from Middle to High School. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01988>
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., & McCormack, A. (2011). Adolescents and school sport: The relationship between beliefs, social support and physical self-perception. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 237-250. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.532784>
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher—student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>

- Malecki, C., & Elliott, S. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance : Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36, 473-483. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199911\)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199911)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0)
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Marchandise-Zoubir, D. (2008). Le lycée professionnel, entre gestion et résolution des tensions à l'orientation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 41(1), 31-42. <https://doi.org/10.3406/spira.2008.1223>
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., & Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201-1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>
- Marsollier, C. (2017). Le bonheur à l'école s'avère être un paramètre déterminant tant pour les élèves que pour les enseignants. Comment le bien-être des élèves conditionne-t-il leur réussite scolaire ? Sur quels leviers les enseignants peuvent-ils s'appuyer pour favoriser ce sentiment chez les élèves et y trouver plus de satisfaction à conduire leur action éducative et pédagogique ? *Le bonheur au travail, Les conditions du bien-être à l'école*(162), 6.
- Martin, J. (2022). Orientation scolaire et professionnelle : Le retour de « l'idéologie du don » ? *La Pensée*, 410(2), 97-107. <https://doi.org/10.3917/lp.410.0097>
- Martineau, S., & Gauthier, C. (2007). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>

- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2011). Changes in Perceived Social Support and Socioemotional Adjustment Across the Elementary to Junior High School Transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 519-530. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9572-z>
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition—The Realization of the Living* (Springer Netherlands, Vol. 42).
- Mayeko, T. (2020). Former à l'arbitrage pour maintenir les élèves au travail en éducation physique. Étude de cas en boxe française dans un collège de l'éducation prioritaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 57, Art. 57. <https://doi.org/10.4000/edso.12267>
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of School Health*, 74(7), 284-292. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>
- Méard, J., & Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-autonomie-de-l-eleve-et-l-integration-des-regles--9782130491347.htm>
- Méard, J., & Bertone, S. (2009). Analyse des transactions professeurs-élèves en éducation physique : Étude de cas. *Staps*, 83(1), 87-99. <https://doi.org/10.3917/sta.083.0087>
- Mendras, H. (2002). *La France que je vois* (Editions Autrement).
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Stephan, P. (2015). Burnout scolaire et soutien social : L'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie Française*, 60(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2014.01.003>

- Miller, A., Ferguson, E., & Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 85-96. <https://doi.org/10.1348/000709900157985>
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale* (PUF). PUF. <https://journals.openedition.org/lectures/1500>
- Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : Outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 168, Art. 168. <https://doi.org/10.4000/rfp.1750>
- Mouchet, A., Morgan, K., & Thomas, G. (2019). Psychophenomenology and the explicitation interview for accessing subjective lived experience in sport coaching. *Sport, Education and Society*, 24(9), 967-980. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1495189>
- Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : Illustration en sport. *Savoirs*, 27, 87-105.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- OCDE. (2021). *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2009). Creating a positive school climate and developing social competence. In *Handbook of Bullying in Schools* (p. 59-70). Routledge.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' Communication of Goal Orientations in Four Fifth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58. <http://www.jstor.org/stable/1002168>
- Pattison, E. M. (1977). A theoretical-empirical base for social system therapy. *Current perspectives in cultural psychiatry*, 217-253.

- Penner, C., & Wallin, D. (2012). School Attachment Theory and Restitution Processes : Promoting Positive Behaviors in Middle Years Schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 137. <https://eric.ed.gov/?id=EJ996777>
- Perez-Roux, T., & Troger, V. (2011). Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs enseignants de lycée professionnel. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 149-166. <https://doi.org/10.3917/cdle.032.0149>
- Périer, P. (2008). La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 215-228. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0215>
- Perrenoud, P. (2017). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF sciences humaines.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale : Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement : Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Éds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 365-386). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school : Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Pinsky, L., & Theureau, J. (1987). *Conception des situations de travail et du cours d'action*. 47.
- Poggi, M.-P., & Marrot, G. (2018). Gestes de contextualisation et inégalités d'apprentissage en milieu difficile. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation*

- physique et sport, Numéro spécial 1, Art. Numéro spécial 1.*
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.302>
- Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S., & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality : A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review, 37*, 100459.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>
- Promouvoir la voie professionnelle au cœur des métiers d'avenir.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 16 octobre 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/promouvoir-la-voie-professionnelle-au-coeur-des-metiers-d-avenir-342832>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement : A systematic review. *Review of Educational Research, 87*(2), 345-387.
- Recotillet, I., & Verdier, E. (2016). *Orientation, formations, insertion : Quel avenir pour l'enseignement professionnel ?* [Rapport scientifique]. CNESCO-CIEP.
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160601_Rapport_international_CCI_EP.pdf
- Redman, P. D. (2005). *Don't smile until December, and other myths about classroom teaching.* Corwin Press.
- Reeve, J., Jang, H., & Carrell, D. (2004). Jeon, S., Barch, J.(2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Journal of Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169.
- Résultats de l'enquête Sivis 2018-2019 auprès des établissements publics et privés sous contrat du second degré.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté

- 4 août 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/resultats-de-l-enquete-sivis-2018-2019-aupres-des-etablissements-publics-et-privés-sous-contrat-du-3233>
- Ria, L. (2009). Les " passages à risque " des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. *Colloque international de la CDIUFM : "Développement professionnel des enseignants "*, http://www.caen.iufm.fr/colloque_cdiufm09/inscription.php. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804097>
- Ria, L., Theureau, J., Sève, C., Saury, J., & Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions : Study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-233. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803989>
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626-635. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.018>
- R'Kiouak, M., Saury, J., Durand, M., & Bourbousson, J. (2018). Joint action in an elite rowing pair crew after intensive team training : The reinforcement of extra-personal processes. *Human movement science*, 57, 303-313.
- Rochat, N., Gesbert, V., Seifert, L., & Hauw, D. (2018). Enacting Phenomenological Gestalts in Ultra-Trail Running : An Inductive Analysis of Trail Runners' Courses of Experience. *Frontiers in Psychology*, 9, 2038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02038>
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : Entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France. (Presses Universitaires de France).
- Rogers, C. R. (1975). Empathic : An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>

- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement and Achievement : A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students’ school engagement and achievement : A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. Scopus. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2014). The influence of affective teacher-student relationships on students’ learning behaviors : Differences between primary and secondary schools. *Pedagogische Studien*, 91(2), 97-112.
- Rosch, E. (1978). *Principles of categorization*.
- Rosch, E. H. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. *Cognitive Development and Acquisition of Language*, 111. https://www.academia.edu/24474386/On_the_internal_structure_of_perceptual_and_semantic_categories
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence : Comparisons Across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycok, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017-1067. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>

- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students : The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction, 42*, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant : Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J.-P., & Lévy, B. (1991). Les entretiens de 1980. *Paris: Verdier*.
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2018). To the means and beyond : Understanding variation in students' perceptions of teacher emotional support. *Learning and Instruction, 55*, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.02.003>
- Seifert, L., Lardy, J., Bourbousson, J., Adé, D., Nordez, A., Thouvarecq, R., & Saury, J. (2017). Interpersonal Coordination and Individual Organization Combined with Shared Phenomenological Experience in Rowing Performance : Two Case Studies. *Frontiers in Psychology, 8*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00075>
- Seligman, M. E., & Beagley, G. (1975). Learned helplessness in the rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 88*(2), 534-541. <https://doi.org/10.1037/h0076430>
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002). Activity organization and knowledge construction during competitive interaction in table tennis. *Cognitive Systems Research, 3*(3), 501-522. [https://doi.org/10.1016/S1389-0417\(02\)00054-2](https://doi.org/10.1016/S1389-0417(02)00054-2)
- Shavit, Y., & Müller, W. (Éds.). (1997). *From School to Work : A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford University Press.
- Simondon, G. (2009). La position du problème de l'ontogénèse. *PARRHESIA, 7*, 4-16.
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships, 22*(5), 629-651. <https://doi.org/10.1177/0265407505056439>

- Stanger, N., Backhouse, S. H., Jennings, A., & McKenna, J. (2018). Linking motivational climate with moral behavior in youth sport : The role of social support, perspective taking, and moral disengagement. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(4), 392-407. <https://doi.org/10.1037/spy0000122>
- Streeter, C. L., & Franklin, C. (2016). Defining and Measuring Social Support : Guidelines for Social Work Practitioners: *Research on Social Work Practice*. <https://doi.org/10.1177/104973159200200107>
- Suchman, L. A. (1987a). *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.
- Suchman, L. A. (1987b). *Plans and Situated Actions : The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge University Press.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Sulkowski, M. L., & Simmons, J. (2018). The protective role of teacher–student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools*, 55(2), 137-150. <https://doi.org/10.1002/pits.22086>
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social–emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494-512. <https://doi.org/10.1037/spq0000106>
- Tentama, F., Subardjo, S., & Abdillah, M. H. (2019). Motivation to learn and social support determine employability among vocational high school students. *International Journal*

- of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8(2), 237.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v8i2.18188>
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémio-logique : Essai d'une anthropologie cognitive située*. P. Lang Bern.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée* (Octares, Éd.).
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01107065>
- 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*, Vol 4, n° 2(2), 287-322. <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Octarès Editions.
<https://www.decite.fr/livres/le-cours-d-action-l-enaction-l-experience-9782366300468.html>
- Theureau, J. (2016). Cours d'action et savoir-faire. In D. Chevallier (Éd.), *Savoir faire et pouvoir transmettre : Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques* (p. 43-60). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
<http://books.openedition.org/editionsmsh/3834>
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Octares éd.
- Thijs, J. (2011). Ethnic Differences in Teacher-Oriented Achievement Motivation : A Study Among Early Adolescent Students in the Netherlands. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 121-140. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.520361>
- Thompson, E. (2011). Précis of Mind in Life. *Journal of Consciousness Studies*, 18(5-6), 10-22.

- Thomson, S. (2018). Achievement at school and socioeconomic background—An educational perspective. *Npj Science of Learning*, 3(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0022-0>
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Gini, G. (2017). Victim prevalence in bullying and its association with teacher–student and student–student relationships and class moral disengagement : A class-level path analysis. *Research Papers in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302499>
- Vallerand, R. J., & Grouzet, F. M. (2001). 2. Pour un Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les Pratiques sportives et l'activité physique. In *Théories de la motivation et pratiques sportives* (p. 57-95). Presses Universitaires de France.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant*.
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The social support appraisals (SS-A) scale : Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14(2), 195-218. <https://doi.org/10.1007/BF00911821>
- Veyrunes, P. (2013). *Étudier l'activité individuelle-collective en classe à partir de l'approche du cours d'action*. 13.
- Virat, M. (2015). Faut-il aimer ses profs pour rester à l'école ?La relation enseignant-élève et le décrochage scolaire à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, 63(1), 68-75. <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0068>
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves* - (Éditions Odile Jacob). https://www.odilejacob.fr/catalogue/psychologie/psychologie-de-l-adolescent/quand-les-profs-aiment-les-eleves_9782738146601.php
- Virat, M. (2022). Teachers' compassionate love for students : A possible determinant of teacher-student relationships with adolescents and a mediator between teachers'

- perceived support from coworkers and teacher-student relationships. *Educational Studies*, 48(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1751083>
- Vomund, J., & Miller, A. D. (2022). “Don’t smile until December” : Bad advice based on the either-or fallacy. *Theory Into Practice*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2107342>
- Vors, O. (2011). *L’activité collective en classe d’éducation physique dans les collèges ECLAIR: étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs « “difficiles” »*.
- Vors, O. (2016). La dynamique du décrochage local des élèves en classe structurée par un faisceau de préoccupations «travail–jeu». *Questions Vives. Recherches en éducation*, 25. <http://questionsvives.revues.org/1935>
- Vors, O., Cury, F., Marqueste, T., & Mascret, N. (2019). Enactive Phenomenological Approach to the Trier Social Stress Test : A Mixed Methods Point of View. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, 143, e58805. <https://doi.org/10.3791/58805>
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : Des formes typiques d’interaction enseignant-élèves lors de leçons d’EPS. *Travail et formation en éducation*, 2, Art. 2. <https://journals.openedition.org/tfe/724#tocto1n1>
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d’EPS en ‘Réseau ambition réussite’ : Entre masquage et ostentation. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l’intervention en éducation physique et sport*, 18, Art. 18. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5518>

- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2015). Relation between students' involvement and teacher management strategies in French 'difficult' classrooms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 647-669. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.882889>
- Vors, O., Gal-Petitfaux, N., & Potdevin, F. (2015). A successful form of trade-off in compensatory policy classrooms : Processes of ostentation and masking. A case study in French physical education. *European Physical Education Review*, 21(3), 340-361. <https://doi.org/10.1177/1356336X15569373>
- Vors, O., Joing, I., & Guérin, J. (2017). *Du corps vécu au corps décrit chez des élèves en difficulté scolaire*. <https://hal.univ-brest.fr/hal-02427741>
- Wallian, N. (2015). Sémiotique de l'agir enseignant en EPS : Figures d'action et registres interprétatifs en milieu difficile. *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 67-84. <https://doi.org/10.3917/cdle.040.0067>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters : Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School: Social Support. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wentzel et al. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort : A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 32-45. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002>

- Wentzel, K. R., Russell, S., & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology, 108*(2), 242-255. <https://doi.org/10.1037/edu0000049>
- Yilmaz, S., & Sahinkaya, N. (2010). The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers | Elsevier Enhanced Reader. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2*, 2932-2936. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.443>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

PARTIE 9. ANNEXES

1. Autorisation parentale

Le 06 septembre 2018, à Bourges

Lycée Jean Mermoz
4 Allée des Collèges
18000 Bourges



Participation à la recherche en Sciences de l'éducation

Autorisation d'enregistrement de l'image et de la voix

Le projet :

Dans le cadre d'une recherche de thèse afin d'obtenir un doctorat en science de l'éducation, je travaille sur les interactions entre l'enseignant d'EPS et les élèves et l'impact de ses interactions sur l'engagement (motivation, participation) des élèves.

Afin de pouvoir étudier ce sujet, j'ai besoin de faire des captures vidéo des leçons d'EPS avec lesquelles je fais passer des entretiens, à la fois à l'enseignant et à quelques élèves. Le but étant que les élèves et l'enseignant me décrivent les situations d'échanges.

Pour ce faire, la classe de votre enfant a été choisie avec l'autorisation de leur enseignant d'EPS et du Chef d'établissement pour faire partie du recueil de données sur l'année scolaire 2018-2019.

Je me rendrai dans la classe deux fois par période, soit huit fois sur l'année. Les captures vidéo seront uniquement visionnées par moi-même, l'enseignant et la classe concernée. Aucune mise en réseau (internet) ne concerne ces enregistrements.

Je tiens sincèrement à remercier vos enfants pour leur indispensable participation à mon projet d'étude,

Bien cordialement,

Améline Girard, Doctorante, Université de Clermont-Auvergne

CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE

- On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet.
- On m'a expliqué et j'ai compris qui pourrait voir cet enregistrement. Et je suis d'accord pour que l'on enregistre, pour ce projet, mon image ma voix.

Nom de l'élève : _____ Prénom : _____

Classe : _____ :

Date et signature de l'élève mineur concerné par l'enregistrement :

Date et signature des représentants légaux :

2. Exemple de retranscription verbatim d'un entretien d'autoconfrontation avec Timo

ACTimo_3PMMERMOZ_S3BAD

Time code de la leçon	Actions et communications de l'élève et de l'enseignant au cours de la leçon	Entretien de verbalisation de l'élève Timo
		<p>[Chercheur]: Mais dis-moi tu étais où l'an dernier ?</p> <p>[Timo]: Au collègue Jean Moulin, à Saint Amand.</p> <p>[Chercheur]: A Saint-Amand, ah oui d'accord. Et ça se passe bien ? Tu sais ce que tu vas faire l'année prochaine ?</p> <p>[Timo]: CFA carrosserie.</p> <p>[Chercheur]: Tu ne veux pas rester ici ?</p> <p>[Timo]: non ici c'est modification dans la carrosserie mais moi je veux repérer.</p> <p>[Chercheur]: Et ça n'est pas pareil ?</p> <p>[Timo]: Non non.</p> <p>[Chercheur]: Ok d'accord.</p>
		<p>[Chercheur]: comment ça se passe ? On regarde la vidéo et je vais te demander de me décrire ce qui se passe. Tout ce que tu dis là, ça reste entre toi et moi. J'enregistre mais c'est uniquement pour pouvoir travailler dessus après.</p> <p>[Timo]: Hum hum...</p>
Vidéo 1 : 1'06	<p>Les élèves sortent petit à petit des vestiaires et montent leur filet.</p> <p>Timo arrive dans le gymnase et se fait interpeller par M. C qui lui demande d'aider à monter les filets.</p>	<p>[Chercheur]: Tu fais quoi là ?</p> <p>[Timo]: Je ne sais pas.</p> <p>[Chercheur]: Il te dit quelque chose M. Catelan là ?</p> <p>[Timo]: Mouais.</p> <p>[Chercheur]: Qu'est-ce qu'il te dit ?</p> <p>[Timo]: Je ne sais même plus. Je crois qu'il m'a dit „Faut Aider“. Et donc au final je vais boire et Je suis allé dans le vestiaire, j'ai laissé un peu de temps et je suis revenu.</p> <p>[Chercheur]: T'es malin toi, tu as laissé faire ! ça te fait quoi à toi qu'il te dise ça à ce moment-là ?</p> <p>[Timo]: En gros ça veut dire „Bouges toi !“</p> <p>[Chercheur]: ça veut dire „Bouges toi ! “? là à ce moment-là ?</p> <p>[Timo]: Vu que je le prends à la rigolade, je lui sors un autre truc.</p> <p>[Chercheur]: Il te le dit comment « Bouges Toi ! » ?</p> <p>[Timo]: Il dit « Allez vas-y Timo aide un peu ! » ou « faut aider » un truc comme ça !</p> <p>[Chercheur]: ça te fait quoi qu'il te dise ça, là ?</p> <p>[Timo]: Ben rien, ça me fait rire. (rires)</p> <p>[Chercheur]: ça te fait rire ?</p> <p>[Timo]: Ouais.</p>

	<p>[Chercheur]: Qu'est-ce qui te fait rire ?</p> <p>[Timo]: Ben comment il l'exprime c'est trop marrant.</p> <p>[Chercheur]: Il exprime comment ?</p> <p>[Timo]: Dans un ton... et comment il parle...vu qu'il a un petit accent.</p> <p>[Chercheur]: d'accord...</p> <p>[Timo]: non mais après j'aide, j'installe un filet et voilà !</p> <p>[Chercheur]: Et moi je ne suis pas là pour te juger, tu fais ce que tu veux.</p> <p>Quand tu dis qu'il te fait rire, tu me parles de son accent...</p> <p>[Timo]: ouais.</p> <p>[Chercheur]: Il te le dit comment à ce moment-là d'aider ?</p> <p>[Timo]: En rigolant.</p> <p>[Chercheur]: C'est souvent qu'il te dit les choses en rigolant ?</p> <p>[Timo]: Oh oui.</p> <p>[Chercheur]: Oh oui ?</p> <p>[Timo]: ça va avec moi il est cool, il rigole tout ça.</p> <p>[Chercheur]: C'est quoi cool ?</p> <p>[Timo]: Bah... Pff.. Il est sympa, il ne prend pas comme les autres profs... comment je pourrais dire.</p> <p>[Chercheur]: parle comme tu le sens.</p> <p>[Timo]: En gros, tu sors ça, il n'est pas comme d'autres qui vont te coller direct. Que là, tu peux lui sortir n'importe quoi, il rigole.</p> <p>[Chercheur]: N'importe quoi ?</p> <p>[Timo]: Sauf insulter ou les trucs comme ça</p> <p>[Chercheur]: Tu trouves ça bien qu'il rigole à ce moment-là ?</p> <p>[Timo]: en vrai je pense que c'est pour ça que je l'aime bien.</p> <p>[Chercheur]: Tu l'aimes bien ?</p> <p>[Timo]: Ouiii</p> <p>[Chercheur]: parce qu'il rigole ?</p> <p>[Timo]: Oui, il rigole, il est attentionné à nous, si on ne comprend pas il nous explique bien et tout.</p> <p>[Chercheur]: ça te fait quoi à toi qu'il soit comme ça ?</p> <p>[Timo]: Ben il me respecte, vu qu'il me respecte moi je le respecte. Il rigole, je rigole avec. Et en fait, moi les gens qui me parlent mal, qui me disent « ouais vas-y fais ça ! », je ne le fais pas car j'aime pas qu'on me donne d'ordre.</p> <p>[Chercheur]: Il te respecte ? en quoi il te respecte ? Tu peux me donner un exemple ?</p> <p>[Timo]: Genre, il va me dire « Timo, tu peux faire ça, s'il te plait ? » et « Tu seras gentil ! », « merci » et tout ça.</p>
--	--

		<p>[Chercheur]: et ça c'est important ?</p> <p>[Timo]: Les autres profs ils disent « fais-ça ». Et voilà en gros c'est « Ferme ta bouche et fais le ».</p> <p>[Chercheur]: Et M.C il n'est pas comme ça ?</p> <p>[Timo]: Non il n'est pas comme ça.</p> <p>[Chercheur]: C'est important pour toi ça ?</p> <p>[Timo]: Franchement ouais.</p> <p>[Chercheur]: Donc là, au tout début de la leçon, quand il te dit ça, à ce moment-là, tu arriverais le mettre dans une bulle ?</p> <p>[Timo]: oui « M'explique ce que je n'ai pas compris ».</p> <p>[Chercheur]: là, tu n'as pas compris ?</p> <p>[Timo]: Bah non, j'ai compris... (Timo relit les bulles).</p> <p>[Chercheur]: Si aucune ne correspond tu as le droit d'en créer une.</p> <p>[Timo]: Non il n'y a pas.</p> <p>[Chercheur]: Tu dirais comment alors ? Qu'est-ce qu'il fait là ?</p> <p>[Timo]: Il me parle</p> <p>[Chercheur]: Il te parle comment ?</p> <p>[Timo]: En rigolant.</p> <p>[Chercheur]: ça serait ça : Il me parle en rigolant.</p> <p>[Timo]: pour que j'aide les autres.</p> <p>[Chercheur]: ok, c'est ta bulle 'Il me parle en rigolant pour que j'aide les autres ».</p>
	Timo va chercher un poteau pour aider à monter les filets.	<p>[Timo]: Je ne sais pas ce que je fais, je pars et puis je reviens...</p> <p>Allez ! je vais chercher un poteau !</p> <p>[Timo]: Ah ! je suis là ! (Sourire)</p>
13'00	<p>L'enseignant fait l'appel et explique le déroulement de la leçon : Jeu en double avec un élève plus fort et un plus faible.</p> <p>Timo est assis à côté de Marius, ils discutent, et Timo lui mets un coup de raquette sur la tête.</p>	<p>[Timo]: là, je suis en train de voir que je fais tout le temps le con.</p> <p>[Chercheur]: Là, tu fais le con ?</p> <p>[Timo]: ouais. J'ai tapé mon camarade avec la raquette sur la tête.</p> <p>[Chercheur]: c'est qui ton camarade ?</p> <p>[Timo]: C'est Marius.</p> <p>C: là tu fais le con ?</p> <p>[Timo]: Ouais (rires)</p> <p>[Chercheur]: Tu lui mets un coup ?</p> <p>[Timo]: On rigolait, j'ai fait ça, je ne sais pas...</p> <p>[Chercheur]: M. C. Il fait quoi ?</p> <p>[Timo]: Il explique.</p> <p>[Chercheur]: Et tu fais quoi toi ?</p> <p>[Timo]: J'écoute.</p> <p>[Chercheur]: Tu écoutes ?</p> <p>[Timo]: J'ai écouté avant.</p> <p>[Chercheur]: Avant ?</p> <p>[Timo]: Avant de donner le coup sur la tête, mais là c'est bon je suis repartie pour écouter.</p>

		<p>[Chercheur]: Donc, si comprends bien, tu as écouté, tu as joué, et là tu écoutes à nouveau ?</p> <p>[Timo]: Je ne sais pas pourquoi je fais ça.</p> <p>[Chercheur]: Qu'est-ce que tu as écouté des consignes là ?</p> <p>[Timo]: oh là je ne sais pas.</p> <p>[Chercheur]: Il vous parle du double non ?</p> <p>[Timo]: Je crois qu'il donne la règle des deux points.</p> <p>[Chercheur]: Tu es en binôme avec qui ?</p> <p>[Timo]: Je suis avec Alexy. Ouais j'étais avec Alexy.</p> <p>[Chercheur]: Il ne te dit rien quand tu tapes Marius ?</p> <p>[Timo]: non, il ne m'a pas vu je crois.</p> <p>[Chercheur]: Il ne t'a pas vu ?</p> <p>[Timo]: S'il m'avait vu, il m'aurait dit « pourquoi tu le frappes ? » ou il m'aurait encore sortie une connerie.</p> <p>[Chercheur]: Sortir une connerie ?</p> <p>[Timo]: Je ne sais pas, des blagounettes drôles...</p>
15'00	<p>Toujours pendant les explications, le prof donne la composition des doubles.</p> <p>Timo rit.</p> <p>Kylian interpelle le prof sur « quel Kylian fait partie du double ? »</p> <p>Le prof répond :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Killian G ?? - Ah non il n'est pas là... - On va te prendre à toi quand même... ! <p>Kylian :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ben ça ne s'écrit pas comme ça Kylian. <p>Le prof :</p> <ul style="list-style-type: none"> - On verra si tu mérites ton Y. 	<p>[Chercheur]: Qu'est-ce qui se passe là ?</p> <p>[Timo]: Moi ?</p> <p>[Chercheur]: Qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>[Timo]: Ben j'écoute.</p> <p>[Chercheur]: Tu écoutes quoi ?</p> <p>[Timo]: Que Killian G est absent donc c'est l'autre Kylian qui va prendre sa place.</p> <p>[Chercheur]: Qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>[Timo]: Je rigole.</p> <p>[Chercheur]: Tu rigoles ?</p> <p>[Timo]: Ben oui, il (<i>le prof</i>) embête Kylian, si jamais il mérite son Y.</p>
Vidéo 2 : 00'52		<p>[Chercheur]: Qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>[Timo]: J'écoute.</p> <p>[Chercheur]: Tu écoutes ?</p> <p>[Timo]: Les consignes.</p> <p>[Chercheur]: C'est quoi les consignes ?</p>

		<p>[Timo]: Le terrain le plus fort est en haut, le plus faible est là bas.</p> <p>[Chercheur]: Qu'est-ce que tu te dis là ?</p> <p>[Timo]: Ben rien j'écoute pour savoir ce qu'il faut faire.</p> <p>[Chercheur]: Il les dit comment les consignes là, à ce moment-là ?</p> <p>[Timo]: Sérieux.</p> <p>[Chercheur]: Sérieux ?</p> <p>[Timo]: On écoute, on le respecte.</p> <p>[Chercheur]: Quand tu dis sérieux, ça veut dire que des fois ça n'est pas sérieux ?</p> <p>[Timo]: Ba si mais des fois, il sort deux/trois conneries ou des trucs comme ça.</p> <p>[Chercheur]: Alors que là non ?</p> <p>[Timo]: Non, il est sérieux là.</p> <p>[Chercheur]: A quoi tu le vois qu'il est sérieux là ?</p> <p>[Timo]: Quand il se met à parler beaucoup, qu'il nous regarde, qu'il dit, il ne faut pas faire ci, pas faire ça.</p> <p>[Chercheur]: Si je comprends bien, quand il vous donne des consignes en étant sérieux, tu le vois quand il vous parle beaucoup, et qu'il vous regarde beaucoup.</p> <p>[Timo]: Oui, c'est ça. Là, il est sérieux.</p>
Vidéo 2 : 3'50	Timo et Alexy jouent sur le terrain à côté de M. C et Faustine.	<p>[Chercheur]: Qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>[Timo]: J'étais en train de jouer et j'attendais qu'ils servent.</p> <p>[Chercheur]: Et M. C il fait quoi ?</p> <p>[Timo]: Il joue avec Faustine.</p> <p>[Chercheur]: Tu te sens comment à ce moment-là ?</p> <p>[Timo]: Bien.</p> <p>[Chercheur]: Bien ?</p> <p>[Timo]: comme tous les jours. Pas malade, bien dans sa peau.. ça va bien quoi.</p> <p>[Chercheur]: Le Prof il joue avec Faustine, tu t'en occupe-toi là ?</p> <p>[Timo]: non pas du tout. Je joue.</p> <p>[Chercheur]: Tu as gagné ?</p> <p>[Timo]: Oui je crois, on est monté.</p>
Vidéo 2 : 08'22	<p>Timo et Alexy monte au terrain suivant.</p> <p>Le prof intervient sur la classe : « A-t-on le droit de se faire des passes au badminton ? » (Marius lui avant posé la question pendant le match précédent).</p>	<p>[Chercheur]: Qu'est-ce qui se passe là ?</p> <p>[Timo]: Je ne sais pas.</p> <p>[Chercheur]: Tu fais quoi ?</p> <p>[Timo]: J'attendais qu'il dise « Go » pour jouer.</p> <p>[Chercheur]: Il vous parle là ?</p> <p>[Timo]: non non, il ne parlait pas à nous. Je n'écoute pas.</p>

<p>Vidéo 3 : 10'30</p>	<p>Timo et Alexy jouent contre le Prof et Faustine sur le premier terrain. Le Prof sert plusieurs fois sur Timo qui n'arrive pas renvoyer le volant.</p>	<p>[Chercheur]: Qu'est-ce que tu fais là ? [Timo]: Je dis que ce n'est pas possible Ses services [Chercheur]: Ses services ? [Timo]: Parce qu'il fait des services là... tu ne sais même pas où il va aller. Il fait croire qu'il va tirer fort et il fait tout petit. [Chercheur]: Donc là tu joues contre M. C et Faustine. Ça fait quoi ça ? [Timo]: ça dit qu'il veut jouer avec nous, qu'il veut faire son métier avec nous. Des fois il y a des profs qui disent vas-y faites ça et débrouillez-vous ! [Chercheur]: Il a envie de faire son métier avec vous ? A quoi tu le vois ? [Timo]: Il joue avec nous. [Chercheur]: Tu trouves ça comment ? [Timo]: Bien. [Chercheur]: Bien. Ça te fait quoi ? [Timo]: ça te fait réfléchir dans la tête qu'on a un prof cool, qui joue avec nous, ce n'est pas tous les profs qui font, et que même si on fait des petites fautes, il nous explique. Comme le service là, il m'a expliqué. Il m'a dit „fais attention Timo“ pour progresser plus. [Chercheur]: Et c'est souvent qu'il le fait ça ? [Timo]: Ba oui. On faisait acrosport, il nous a aidé. [Chercheur]: Tu peux me donner un exemple précis où tu t'es dit la même chose que là ? [Timo]: Il nous on a montré des figures à notre groupe. Il nous a dit „il faut faire comme ça, pas comme ça“. Il a même pris deux de notre groupe pour montrer : Toni et Kylian D. [Chercheur]: il fait avec eux ? [Timo]: oui. [Chercheur]: Et à ce moment-là, comme sur la vidéo, tu t'ais dit « c'est cool, il pratique avec nous »? [Timo]: Oui. [Chercheur]: ça te fait quoi à toi qu'il fasse avec toi ? [Timo]: il nous montre ce qu'il faut faire et qu'il aime bien son activité, qu'il veut la partager avec nous. [Chercheur]: Tu le vois ça ? Tu le vois comment ? Il pratique ? [Timo]: Oui et même il prend le temps de nous expliquer quand on n'arrive pas. [Chercheur]: et Toi ça te fait quoi ? ça te donne envie ? [Timo]: Franchement oui. [Chercheur]: Qu'est-ce qui ne te donnerai pas envie de faire alors ? Tu as déjà vécu des expériences comme ça ? [Timo]: Ba oui, il y a un prof qui m'a dit « Timo, Fais-ça ! », j'ai dit que je ne le ferais pas, je suis un élève, vous me respectez, je vous respecte. C'est „s'il te plait,</p>
--------------------------------	--	--

		<p>merci“. Moi j’ai été bien élevé tout ça, elle m’a dit à bah si c’est comme ça, c’est dehors. Du coup, je n’allais plus en sport.</p> <p>[Chercheur]: Tu n’allais plus en sport ?</p> <p>[Timo]: non.</p> <p>[Chercheur]: C’était l’année dernière ça ?</p> <p>[Timo]: Oui.</p> <p>[Chercheur]: Et cette année, tu viens tout le temps ?</p> <p>[Timo]: Oui, tout le temps.</p> <p>[Chercheur]: Tu es content de venir ?</p> <p>[Timo]: Oui (grand sourire), franchement oui.</p>
Vidéo 3 : 12’00	Le prof continue de servir sur Timo qui n’arrive toujours pas à renvoyer le service.	<p>[Timo]: Ce n’est pas possible là, c’est impossible !</p> <p>[Chercheur]: pourquoi tu me dis ça là ?</p> <p>[Timo]: parce qu’il fait des services c’est impossible de les rattraper.</p> <p>[Chercheur]: C’est ce que tu te dis à ce moment-là ?</p> <p>[Timo]: Oui, je le dis à Alexy aussi.</p> <p>[Chercheur]: ça te fait quoi à toi là ?</p> <p>[Timo]: ça fait rager !</p> <p>[Chercheur]: Tu rages à ce moment-là ?</p> <p>[Timo]: Franchement oui. C’est les coups qu’il fait... ça fait rager.</p> <p>[Chercheur]: ça fait rager ça veut dire quoi ?</p> <p>[Timo]: ça t’énervé quoi ! j’ai envie d’exploser la raquette quoi.</p> <p>[Chercheur]: Tu ne le fais pas là ?</p> <p>[Timo]: non non, Ba non, ça n’est pas mon matériel. Mais chez moi quand je joue à Fortnite, mon bureau il est rempli de trous, je suis obligé de mettre ma console dessus pour cacher...</p> <p>[Chercheur]: ça vous rend fous ce jeu.</p> <p>[Timo]: J’ai déjà cassé deux manettes, une télé...</p> <p>[Chercheur]: olalaaa...</p> <p>Mais dis-moi, il est comment le prof à ce moment-là ?</p> <p>[Timo]: Il rigole avec nous. On dirait qu’il est content de jouer avec nous.</p> <p>[Chercheur]: A quoi tu le vois qu’il est content ?</p> <p>[Timo]: Il sourit.</p> <p>[Chercheur]: C’est important pour toi ça ?</p> <p>[Timo]: oui, il nous le fait montrer qu’il est content.</p> <p>[Chercheur]: C’est ce que tu vois ?</p> <p>[Timo]: Il nous parle tout ça, s’il ne voulait pas jouer avec nous, il ne nous souriait pas, il parlerait qu’à Faustine.</p> <p>[Chercheur]: là, à ce moment-là c’est ce que tu dis.</p> <p>[Timo]: oui.</p> <p>[Chercheur]: Tu le mettrais dans quelle bulle à ce moment-là ? parce que tu m’as dit, si je comprends bien, tu m’as dit qu’il prenait du temps, c’est ça ? Celui-</p>

		<p>là ? Il prend du temps pour t'aider à bien apprendre ou que quand tu as besoin d'aide ?</p> <p>[Timo]: Bien apprendre.</p> <p>[Chercheur]: Tu le mettrais où aussi.</p> <p>[Timo]: Là : montre ce qu'il faut faire</p> <p>[Chercheur]: Il y a autre chose que tu voudrais ajouter ?</p> <p>[Timo]: M'explique ce que je n'ai pas compris. Quand je n'ai pas compris, il m'a expliqué.</p> <p>[Chercheur]: là à ce moment-là ?</p> <p>[Timo]: pour le service oui.</p> <p>[Timo]: Aussi, il accepte qu'on lui pose des questions.</p> <p>[Chercheur]: C'est important ça ?</p> <p>[Timo]: beaucoup, et il nous le dit, si vous ne comprenez pas, vous pouvez poser des questions, je vous réexpliquerais.</p> <p>Il dit aussi quand on a bien travaillé. A la fin, il dit « C'est bien, il faut continuer comme ça ».</p> <p>[Chercheur]: Ah oui ? C'est important ça ?</p> <p>[Timo]: Ba oui, parce que ça te fait plus envie de travailler.</p> <p>[Chercheur]: Ok, je comprends.</p>
Vidéo 3 : 13'00		<p>[Chercheur]: Qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>[Timo]: je rageais.</p> <p>[Timo]: Vous avez écouté ?</p> <p>[Chercheur]: Non, quoi ?</p> <p>[Timo]: Je dis « Je la casse par terre la raquette ! »</p> <p>[Chercheur]: Là tu dis ça ?</p> <p>[Timo]: Oui je l'ai dit tout fort. Je rageais.</p> <p>[Chercheur]: Qu'est-ce qui fait que tu rages ?</p> <p>[Timo]: Les services encore.</p> <p>[Chercheur]: Tu es en colère ?</p> <p>[Timo]: Non pas en colère, j'avais le seum un peu.</p> <p>[Chercheur]: Tu avais le seum ?</p> <p>[Timo]: Ben je n'étais pas énervé mais ça soulait.</p> <p>[Chercheur]: Et le prof lui ?</p> <p>[Timo]: Ben le prof il rigolait.</p> <p>[Chercheur]: ça te fait quoi qu'il rigole à ce moment-là ?</p> <p>[Timo]: ça fait encore plus plus rageais.</p>
14'30	<p>Timo loupe à nouveau son renvoi qui atterrit que le terrain d'à côté.</p> <p>Le prof fait « Tuuuut » de fin du match.</p>	<p>[Chercheur]: Qu'est-ce qui se passe là ?</p> <p>[Timo]: là, ça commence vraiment à me souler. J'ai balancé le volant n'importe comment.</p> <p>[Chercheur]: Tu avais envie que ça s'arrête ?</p> <p>[Timo]: Ben oui, j'en avais marre.</p> <p><i>Timo doit partir, c'est l'appel de l'internat.</i></p>

3. Questionnaire CASSS (Maleski & Elliott, 1999)

	Mon professeur d'EPS...	À quelle fréquence ?							Est-ce important pour toi ?			
		Jamais (1)	Presque jamais (2)	De temps en temps (3)	La plupart du temps (4)	Presque toujours (5)	Toujours (6)		Pas important (1)	Important (2)	Très important (3)	
1	... fait attention à moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Non rempli (0)
2	... m'explique ce que je n'ai pas compris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emotional Support (1/5/9)
3	... me dit que j'ai bien travaillé quand j'ai fait quelque chose de bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	... s'assure que j'ai tout ce dont j'ai besoin pendant le cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	... est juste avec moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Informational Support (2/6/10)
6	... me montre ce qu'il faut faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7	... me prévient gentiment quand je fais des erreurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8	... prend du temps pour m'aider à bien apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Appraisal Support (3/7/11)
9	... accepte qu'on lui pose des questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10	... me donne des conseils pour surmonter les problèmes que je rencontre en EPS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Instrumental Support (4/8/12)
11	... me dit quand j'ai bien réussi dans une tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12	... prend du temps avec moi quand j'ai besoin d'aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

VALORISATION DES TRAVAUX DANS LE CADRE DE LA THÈSE

Publications

- **Articles dans des revues à comité de lecture**

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2022). The student's experience of teacher support in French vocational high-school classes with difficulties in school engagement in physical education : Interest of mixed methods research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(2), 156-171. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1999918>

Girard, A., & Vors, O. (2021). Knowledge Mobilized in Teacher–Student Interactions in PE in Difficult Vocational High School Classes : Enacted Knowledge. *Frontiers in Psychology*, 12, 2613. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.664677>

Vors, O., **Girard, A.**, Gal-Petitfaux, N., Lenzen, B., Mascret, N., Mouchet, A., ... Potdevin, F. (2020). A review of the penetration of Francophone research on intervention in physical education and sport in Anglophone journals since 2010. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 331-345. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1729348>

- **Chapitre d'ouvrage**

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). Paris: Revue EP&S.

- **Actes de congrès international**

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2021, juin 4). Dynamique de la relation enseignant-élèves au cours d'une année scolaire en EPS en milieu difficile : Intérêt d'une analyse multi-sources [Text]. Consulté 6 février 2022, à l'adresse <https://popups.uliege.be/sepaps20> website: <https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=417>

Girard, A., & Vors, O. (2019). Les connaissances en actes mobilisées en EPS: Situation d'étude privilégiée de l'intervention en EPS en classe « difficile » de lycée professionnel. In F. Potdevin (Éd.), *L'intervention dans les pratiques physiques, sportives et artistiques. Responsabilités et stratégies des acteurs* (pp. 85-92). Paris : L'Harmattan.

Communications en congrès international

- **Communications orales**

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2022, juin). *Les moments de soutien vécus : Un levier de coopération entre l'enseignant et les élèves « difficiles » de L.P lors de leçons d'EPS au cours d'une année scolaire.* Communication orale à Biennale de l'ARIS, Coopérer en éducation physique et en sport : quels enjeux pour l'intervention ?, Bordeaux, du 28 juin au 1^{er} juillet 2022.

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2021, mars 30). *Stratégies pédagogiques pour engager des élèves « difficiles » de lycée professionnel en EPS : le soutien social de l'enseignant et sa perception par les élèves.* Communication orale au Colloque SFERE-Provence (FED4238) / AMPIRIC - Apprentissages, stratégies et politiques éducatives. Quelles interdisciplinarités, méthodologies et perspectives internationales ?, Marseille, 30 et 31 mars 2021.

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2021, mai 07). *L'expérience vécue par les élèves de l'activité de soutien de l'enseignant au cours d'une année scolaire en contexte difficile*

de Lycée professionnel : Conception d'une méthode mixte d'analyse compréhensive.
Communication orale au Colloque international virtuel Méthodes mixtes francophonie
« Théories et pratiques en méthodes mixtes », Canada, 6 et 7 mai 2021.

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2021, mai 21). *Engagement des élèves en Education physique dans le contexte difficile des lycées professionnels français : Analyse de leur perception de l'activité de soutien de l'enseignant en situation de classe via une méthode mixte.* Communication orale à la 2ème Biennale romande de la Recherche en Education Physique Thème « Les différences entre élèves en éducation physique : un regard à 360° degrés ! », Lausanne (Suisse), 21 mai 2021.

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2019a, octobre 2). Evolution au cours d'une année scolaire de la perception par les élèves du soutien social de l'enseignant d'EPS en classe « difficile ». Communication orale *aux Rencontres scientifiques de SFERE-Provence.* Aix en Provence, 2 octobre 2019.

Girard, A., & Vors, O. (2018, juin 19). Les connaissances en action mobilisées en EPS : situation d'étude privilégiée de l'intervention en classe « difficile » de lycée professionnel. Communication orale ? au *Colloque international ARIS. L'intervention dans les pratiques physiques, sportives et artistiques : Responsabilités et Stratégies des acteurs.* Lille, 19 au 21 juin 2018.

- **Communications orales en symposium**

Girard, A., Bourcier, L.-A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2022). Les méthodes mixtes pour appréhender la complexité de l'activité collective en classe d'EPS : l'apport du programme de recherche du cours d'action enrichi par des méthodes de questionnaires de psychologie sociale. Communication invitée dans le *Symposium de recherche : La « coopération entre théories » au service des praticiens dans le champ des sciences de l'intervention en EP et en sport: intérêts et limites des croisements théoriques à l'international.* Biennale internationale de l'ARIS, Coopérer en éducation physique et en sport : quels enjeux pour l'intervention ?, Bordeaux, du 28 juin au 1^{er} juillet 2022.

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2020). Dynamique de la relation enseignant-élèves au cours d'une année scolaire en EPS en milieu « difficile » : Intérêt d'une analyse multi-sources. Communication invitée dans le *Symposium de recherche: Méthodes mixtes en sciences de l'intervention en EPS : un enrichissement heuristique ou un affaiblissement des cadres ?* Colloque international de l'ARIS, Liège, Belgique.

- **Journées et séminaires doctorants**

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2020, novembre 4). L'activité de l'enseignant d'EPS pour soutenir l'engagement des élèves en classe en lien avec la perception qu'en ont les élèves : Une étude en classe difficile de lycée professionnel. *Journée de l'école doctorale des lettres, sciences humaines & sociales, Université Clermont Auvergne. Clermont-Ferrand, 4 novembre 2020.*

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2020, juin 22). Etude du soutien de l'enseignant d'EPS propice à l'engagement des élèves de Lycée Professionnel au cours d'une année scolaire. *Communication orale au Séminaire doctorant Programme de recherche du cours d'action, Montpellier, Université Montpellier 3, 22 et 23 juin 2020.*

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2019, novembre 4). La construction d'une relation enseignant-élèves favorisant l'engagement des élèves en EPS : étude de cas en classe « difficile » de Lycée Professionnel au cours d'une année scolaire. *Communication orale aux Journée Doctorants ACTé, INSPÉ, Université Clermont-Auvergne.*

Girard, A., & Vors, O. (2019, mars 26). La relation enseignant-élèves en lycée professionnel : Analyse compréhensive des connaissances mobilisées en situation de classe en EPS. *Finaliste au colloque du Printemps de la recherche en éducation - réseau national des INSPE « Lire, écrire, calculer : enseigner les fondamentaux pour la réussite de tous de la maternelle à l'université »*
Lien vers la vidéo de présentation : https://youtu.be/5FOZyz_0WC8

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2018, juin 19). La mobilisation de connaissances enactées lors de leçon d'EPS en lycée professionnel. *Séminaire doctorant sur le Programme de recherche du cours d'action. Montpellier.*

Girard, A., Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2017, juin). La dynamique de construction de la relation enseignant-élèves et son impact sur l'engagement de l'élève en milieu difficile. *Séminaire doctorant sur le Programme de recherche du cours d'action*. Montpellier, du 26 au 27 juin 2017.

Girard, A., & Vors, O. (2017, mai). Dynamique de construction de la relation affective enseignant-élèves et son impact sur la performance de l'élève en classe. Approches croisées du cours d'action et de la psychologie sociale. *Colloque international « ARIS Doctorant »*, Créteil, 4 mai 2017.

RÉSUMÉ

Les élèves scolarisés en lycée professionnel (LP) ayant subi une orientation non choisie, notamment dans les filières industrielles, rencontrent des difficultés d'engagement dans le travail scolaire (Arrighi & Gasquet, 2010). À ce titre, la relation enseignant-élèves basée sur le soutien social de l'enseignant apparaît comme un levier à leur engagement dans le travail scolaire (Jennings & Greenberg, 2009 ; Poling et al., 2022). L'objectif de notre recherche est d'analyser cette relation soutenance entre l'enseignant et tous les élèves de la classe, à partir d'une analyse de leur activité et de leur vécu en classe, sur l'année scolaire. Il s'agit d'investiguer les questions suivantes : a) les élèves en classes difficiles de LP vivent-ils un soutien de leur enseignant au cours de l'année, les aidant à s'engager dans le travail en classe ? b) qu'est-ce qui fait soutien pour eux et leur permet de modifier leur engagement ? ; c) peut-on repérer des moments de soutien au travail qui sont partagés entre l'enseignant et les élèves d'une même classe, et quelle est la dynamique de construction de l'expérience de soutien vécue par chacun au cours de ces moments ?

Pour analyser l'activité et l'expérience de soutien en classe, nous avons mené notre recherche dans le Programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006, 2015) en anthropologie cognitive. À partir d'une méthode mixte (Greene et al., 1989), nous avons recueilli et articulé deux types de données, à trois périodes de l'année : des données quantitatives, recueillies à trois périodes de l'année, à partir du questionnaire CASSS (Malecki & Elliott, 1999) présenté à 304 élèves de 15 classes, issues de 4 LP ; et des données qualitatives recueillies à partir d'un entretien d'autoconfrontation conduit avec 4 enseignants (n=19) et 18 élèves (n=35). Le traitement des données a consisté à faire une analyse statistique de la perception du soutien social de l'enseignant par les élèves, et à identifier les composantes du cours d'action de l'enseignant et des élèves (Theureau, 2006). Ensuite, les données ont été articulées afin de comprendre la construction du soutien à l'engagement au travail, en classe, au cours d'une année.

À l'échelle de tous les élèves étudiés, nos résultats montrent une relative stabilité de la perception d'un enseignant soutenant tout au long de l'année, pour les élèves. Cependant, à l'échelle des quartiles, le soutien de l'enseignant perçu varie au cours de l'année. L'actualisation, en situation, de connaissances mutuelles entre l'enseignant et les élèves apparaît comme la pierre angulaire des moments de soutien partagés. Une analyse locale des moments de soutien vécu par les élèves a permis d'identifier certaines actions de l'enseignant (i.g. engagement physique, prise de parole individuelle, ou encore sa présence physique) comme signifiant pour les élèves une aide à se mettre au travail. Enfin, notre étude a permis de définir, du point de vue de l'enseignant et des élèves, le soutien de l'enseignant comme un compromis entre « être exigeant » et « prendre soin ».

Les résultats sont discutés en quatre points : 1) la perception du soutien de l'enseignant par les élèves au cours de l'année comme dimension importante de l'engagement des élèves de LP ; le soutien de l'enseignant sur fond d'humour et de sécurité affective, comme pierre angulaire de leur engagement ; 3) les connaissances mutuelles au cœur des moments de soutien partagés ; 4) l'intégration du questionnaire contextualisé à l'observatoire du PRCA comme méthode mixte pour accéder à l'expérience de soutien en classe. Des perspectives méthodologiques futures sont ensuite proposées pour enrichir cette recherche.