



HAL
open science

Enseigner ce que l'on est : quand la concordance de valeurs rime avec bien-être au travail. Le cas des enseignants d'EPS de l'académie de Lille

Clément Llena

► To cite this version:

Clément Llena. Enseigner ce que l'on est : quand la concordance de valeurs rime avec bien-être au travail. Le cas des enseignants d'EPS de l'académie de Lille. Education. Université de Bordeaux, 2019. Français. NNT : . tel-02882259

HAL Id: tel-02882259

<https://theses.hal.science/tel-02882259v1>

Submitted on 26 Jun 2020

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 présentée pour obtenir le grade de
docteur de l'Université de Bordeaux
Spécialité : STAPS
École doctorale Sociétés, Politique, Santé
Publique

Présentée par
Clément LLENA

Préparée au sein du Laboratoire Cultures –
Éducation – Sociétés (LACES EA 7437)

**Enseigner ce que l'on est :
quand la concordance de
valeurs rime avec bien-
être au travail.**

Le cas des enseignants
d'EPS de l'académie de
Lille

Thèse soutenue le 22 novembre 2019

Devant le jury composé de :

Ghislain CARLIER

Professeur émérite, Université catholique de
Louvain/Rapporteur

Jean-François DESBIENS

Professeur, Université de Sherbrooke/Rapporteur

Isabelle JOING

Maître de conférences, Université de Lille/Co-
encadrante

Jacques MIKULOVIC

Professeur, Université de Bordeaux/Directeur

Nicole RASCLE

Professeure, Université de Bordeaux/Présidente du
jury

Carole SÈVE

Professeure, Inspectrice Générale de l'Éducation
Nationale (groupe EPS)/Examinatrice

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SP2 – SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE
SPÉCIALITÉ : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Par Clément LLENA

**Enseigner ce que l'on est : quand la concordance de valeurs rime avec
bien-être au travail.**

Le cas des enseignants d'EPS de l'académie de Lille

Sous la direction de : Jacques MIKULOVIC et Isabelle JOING

Soutenue le 22 novembre 2019

Membres du Jury :

M. Ghislain CARLIER, Professeur émérite, Université catholique de Louvain (Rapporteur)

M. Jean-François DESBIENS, Professeur, Université de Sherbrooke (Rapporteur)

Mme Isabelle JOING, Maître de conférences, Université de Lille (Co-encadrante)

M. Jacques MIKULOVIC, Professeur, Université de Bordeaux (Directeur)

Mme Nicole RASCLE, Professeure, Université de Bordeaux (Présidente du jury)

Mme Carole SÈVE, Professeure, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale (groupe EPS)
(Examinatrice)

**Enseigner ce que l'on est : quand la concordance de valeurs rime avec bien-être au travail.
Le cas des enseignants d'EPS de l'académie de Lille**

Résumé : L'enseignant est, dans son exercice professionnel, guidé par des motivations personnelles qui se nourrissent de ses propres valeurs. Celles-ci se traduisent par des comportements, des discours et des attitudes et *in fine*, caractérisent un style pédagogique. Leur importance est relative et crée une hiérarchie pouvant être différente d'un enseignant à l'autre. Dès lors, se pose la question de savoir si certaines valeurs permettraient d'être davantage en bien-être au travail. Plus encore, le fait d'agir en cohérence par rapport à ses valeurs dans son enseignement serait-il un facteur propice à ce bien-être ? L'objectif de la thèse consiste à étudier les relations entre le bien-être au travail et les valeurs des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS).

En s'inscrivant dans le cadre théorique des valeurs de base de la personne (Schwartz, 1992), un outil de mesure a été conçu pour examiner les valeurs des enseignants d'EPS dans le contexte particulier de l'enseignement de l'EPS avec 599 enseignants d'EPS. Ensuite, le travail a été mené en deux temps. En premier lieu, 396 enseignants d'EPS de l'académie de Lille ont complété un questionnaire permettant d'identifier leur système de valeurs général, leur système de valeurs opérationnalisés en EPS et leur niveau de bien-être subjectif au travail.

Les résultats issus des analyses statistiques multifactorielles montrent que les valeurs sont déterminantes pour expliquer le bien-être au travail. Ainsi, ils révèlent que les valeurs d'*ouverture au changement* et de *dépassement de soi* sont plus vertueuses que les valeurs de *continuité* pour le bien-être des enseignants d'EPS. Si la nature des valeurs permet, en partie, d'expliquer le bien-être au travail, le fait d'agir en accord avec son système général de valeurs est un facteur plus déterminant. Ainsi, la concordance entre ses valeurs et ses pratiques professionnelles apparaît comme un objectif prioritaire pour améliorer le bien-être au travail. De plus, les résultats permettent d'identifier quatre profils caractéristiques d'enseignants selon leurs systèmes de valeurs et leur niveau de bien-être : les *harmonieux*, les *compositeurs*, les *désaccordés* et les *sans-partitions*.

Parallèlement à ces enquêtes, douze entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants d'EPS typiques des profils identifiés (trois par profil).

Les résultats issus de l'analyse des entretiens permettent non seulement d'affiner la compréhension des profils d'enseignants d'EPS mais également de mieux comprendre le lien entre leurs systèmes de valeurs et leur niveau de bien-être au travail. Par ailleurs, les résultats révèlent que le partage de valeurs avec ses pairs est un facteur médiateur du bien-être au travail des enseignants d'EPS.

En conclusion, ce travail de recherche basé sur une méthodologie mixte permet d'amorcer une réflexion pédagogique et didactique autour de l'importance des valeurs et de leur concordance dans l'enseignement. Il soulève également l'importance de clarifier collectivement les valeurs au sein des équipes pédagogiques. Une réflexion et un travail sur ces deux aspects devraient permettre d'améliorer le bien-être au travail des enseignants.

Mots clés : *domaines de valeurs - contexte personnel/professionnel – système de valeurs - valeurs opérationnalisées – enseignement*

Laboratoire Cultures - Éducation - Sociétés

LACES, EA 7437 - 3 ter, place de la Victoire - 33076 Bordeaux Cedex – France

Title : Teach who you are: when values concordance matches with well-being at work.

The case of physical education teachers in Lille Academy

Abstract : In their professional practice, personal motivation often guide teachers based on their personal values. These translate into behaviours, discourses, attitudes, and *in fine*, characterize a pedagogical style. Their importance is relative and creates a hierarchy that may differ from one teacher to another. In this thesis, we examine to what extent specific values may contribute to the increase of well-being at work. Also, is acting following one's values while teaching a factor leading to well-being? The purpose of this thesis was to examine the relationship between values and well-being at work in Physical Education (PE) teachers.

Within the theoretical framework of basic human values (Schwartz, 1992), one questionnaire was developed with 599 PE teachers to examine the professional values of french PE teachers in the area of PE teaching. Then the work was conducted in two steps.

First, 396 PE teachers from Lille Academy completed a questionnaire to identify their profile of values, their values operationalized in PE, and their level of subjective well-being at work.

Multifactorial statistical analyses show that values are a crucial variable to explain and predict well-being at work. Teachers scoring high in openness to change and self-transcendence higher-order values reported significantly higher well-being levels than those exhibiting high scores in conservation for PE teachers. One's values are more determinant and significant. Concordance between values and professional practices should thus be an essential goal to reach in order to improve well-being at work.

Besides, we identified four characteristic PE profiles according to their value systems and level of well-being: "harmonious", "composers", "detuned", and "without musical scores".

Alongside these surveys, we conducted twelve semi-structured interviews with PE teachers taken from the profiles identified (three per profile).

Analyses of the interviews helped to refine the understanding of PE teachers' profiles and the link between their value systems and their level of well-being at work and confirms the findings of the questionnaire. Otherwise, they demonstrate that sharing values with their PE pedagogical team is a mediating factor for their well-being at work.

In conclusion, this research, based on a mixed-method, allows starting a pedagogical and didactic reflection about the importance of values and their concordance in teaching. It also highlights the need to clarify collectively the values shared by the members of a pedagogical team. A reflection and work on both issues would improve teachers' well-being at work.

Keywords : *higher-order values - personal/professional context - value system - operationalized values - education – training*

Laboratoire Cultures - Éducation - Sociétés

LACES, EA 7437 - 3 ter, place de la Victoire - 33076 Bordeaux Cedex – France

Remerciements

La considération, l'entraide, l'écoute, l'empathie sont autant d'attentions qui stimulent et soutiennent le doctorant dans cette expérience difficile qu'est la thèse. Et même si l'étape des remerciements est ritualisée dans la traduction écrite de la recherche qui est menée, la réciprocité est nécessaire parce que la reconnaissance fait partie des besoins humains.

La thèse est un voyage parfois éprouvant. Mais le destin du voyageur n'est-il pas de se confronter à des personnes, des milieux et des cultures qui lui sont inconnus pour dessiner son propre chemin ? Cette confrontation est aussi délicate que porteuse. Le monde de la recherche peut pousser à l'isolement et pourtant, il est aussi ancré dans le débat et l'altérité et donc dans la rencontre et le partage. Il est systémique, infini, craintif et accueillant, codifié et pourtant si atypique. Ces paradoxes ont nourri ma curiosité. Et si vous lisez ces pages, je vous soupçonne vous aussi d'être tout aussi curieux que moi. Cette thèse a été pour moi un éveilleur de conscience, un outil de sérendipité, de découvertes de ma propre personne. Lorsque je me suis lancé dans cette thèse, je n'avais plus d'autres choix que de rechercher sans cesse de la matière première. Comme un feu lancé, il me fallait l'alimenter en bois. Mais, à l'instar de mon grand-père, Robert, menuisier, la faculté de trouver cette matière première s'est faite naturellement. À son image, ce sont mes racines qui m'ont permis de finaliser ce voyage. Je tiens en ce sens à adresser de puissants, amples et chaleureux remerciements à tous ces fagoteurs (et enfants de la vigne), à savoir ma famille, en premier mes parents Claudine et Claude, ma sœur Chloé et bien évidemment Sylvie, Roselyne, Henriette, Robert, Christian et René qui ont chacun à leur façon alimenter ce foyer. Je remercie tous mes proches qui ont su comprendre mes périodes d'immersion dans l'écriture et m'aider dans les moments importants avec leur soutien affectif, moral, sentimental indéfectible et inestimable.

Pour mener à terme une thèse sur le bien-être, mieux vaut être entouré d'« êtres bien ». C'est donc avec une profonde gratitude que mes premiers remerciements sont adressés à Madame Isabelle Joing et Monsieur Jacques Mikulovic pour leur appui scientifique, méthodologique, leur proximité, leur disponibilité et les échanges développés. En effet, travailler sur les valeurs avec deux directeurs d'une grande richesse humaine a été une des clefs de mon épanouissement dans ce travail.

J'adresse également mes plus vifs remerciements aux membres du jury, à commencer par les rapporteurs de ce travail pour le temps qu'ils ont accordé à la lecture de cette thèse et à l'élaboration du rapport : Monsieur Ghislain Carlier et Monsieur Jean-François Desbiens mais

aussi à Madame Nicole Rascle et Madame Carole Sève qui m'ont fait l'honneur de leur présence à cette soutenance et ont ainsi accepté d'être examinatrices de ce travail.

Je suis également particulièrement reconnaissant envers tous les enseignants d'EPS qui ont participé à ce travail universitaire, ceux sans qui rien n'aurait pu être possible et ceux qui chaque jour œuvrent pour un enseignement de qualité.

À ce titre d'ailleurs, je n'oublie pas mes propres professeurs. Je les remercie pour les valeurs qu'ils m'ont transmises et qui m'ont guidé tout au long de ma formation. En effet, ce travail, je le dois aussi à Christine Garsault, Olivier Vors et Didier Delignières pour leurs premiers soutiens à la fin de mon diplôme de deuxième cycle ; à Stéphanie Berger et Bruno Zammit, mes enseignants d'EPS et tuteurs spirituels, qui m'ont transmis cette passion de faire vivre ce beau métier.

Je ne saurais être objectif et exhaustif dans ces remerciements tant cette expérience s'est construite sur diverses rencontres, connivences et heures de débats. Chacun de ces échanges a été un pas de plus vers la maturation de ce travail.

Comme tout voyage, des compagnons de route émergent. Je pense tout particulièrement à ma compagne, Ludivine, qui m'a aidé et soutenu dans ma vie personnelle. Je la remercie aussi tout comme Alessandro, Daniel et Claude pour leurs relectures attentives.

Ces années de thèse m'ont aussi permis de dispenser de nombreux cours dans l'enseignement supérieur. Ces expériences enrichissantes et passionnantes m'ont notamment amené à rencontrer Louis Violette et Killian Mousset que je remercie pour le partage de journées prolifiques à la bibliothèque dans mes premières années de thèse. Je ne voudrais pas oublier Jérôme Guinot, Alizé Valette, Hadrien Peres, Yann Guiton et Willy Huguedet pour nos échanges professionnels ; Jérôme Visioli, Nicole Sibelet, Olivier Dieu et François Potdevin pour leurs conseils avisés et aguerris de chercheurs si précieux à des moments charnières de ma recherche.

Je tenais aussi à remercier tous les membres des laboratoires LACES, VIPS2 et l'URePSSS pour leurs nombreux retours lors de séminaires et leurs aides financières m'ayant permis de participer à des colloques ; Julie Fluhr et Jessy Loranger, mes premiers modèles dans un travail de thèse et enfin à mes partenaires de bureau et/ou parfois de « galère » sur ces moments d'écriture. Ils sont devenus des amis : Sarah, Agathe, Alessandra, Pierre et Samir.

À Rosette, ma grand-mère maternelle, cette madeleine de Proust, pour cette relation platonique et ce modèle de joie de vivre, d'amour, de courage et d'abnégation.

Sommaire

Glossaire des sigles et acronymes utilisés	11
Avant-propos.....	15
Remarque liminaire.....	18
Introduction générale	19
Partie 1 : Positionnement épistémologique et éclairages théoriques	26
Chapitre 1. Revue de littérature sur les valeurs	27
Chapitre 2. Revue de littérature sur le bien-être	71
Chapitre 3. Revue de littérature sur les valeurs et le bien-être	120
Chapitre 4. Revue de littérature sur les congruences/concordances de valeurs.....	132
Conclusion de partie 1	150
Cheminer ensemble autour des hypothèses générales	152
Partie 2. Une approche par questionnaires.....	157
Chapitre 1. Méthodologie du temps 1	158
Chapitre 2. Résultats du temps 1 : place et rôle des valeurs dans le bien-être au travail.....	196
Partie 3. Une approche par entretiens	229
Une méthode mixte	230
Chapitre 1. Méthodologie du temps 2	233
Chapitre 2. Résultats du temps 2 : Approche compréhensive du lien entre système de valeurs et bien-être des enseignants d'EPS	253
Partie 4. Discussion générale	313
Conclusion : de la recherche à l'action	345
Bibliographie.....	349
Tables.....	391
Table des figures	391
Table des tableaux.....	393
Table des matières.....	395

Glossaire des sigles et acronymes utilisés

APSA	Activité Physique Sportive et Artistique
BO	Bulletin Officiel
CAFEP/CAPEPS	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement dans les Établissements Privés sous contrat du 2nd degré/Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive
CNESCO	Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire
EREA	Établissements Régionaux d'Enseignement Adapté
ESS	European Social Survey
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
INSPÉ	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
LEGT	Lycées d'Enseignement Général et Technologique
LP	Lycées Professionnels
Lycée Poly	Lycées Polyvalents
MEN	Ministère l'Éducation nationale devenu par ailleurs depuis le ministère l'Éducation nationale et de la Jeunesse le 16 octobre 2018
MGÉN	Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONU	Organisation des Nations-Unis
PISA	Program for International Student Assessment
PVQ	<i>Portait Values Questionnaire</i> (questionnaire de valeurs par portraits)
PVQ-eps	questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisé en EPS
REP	Réseau d'Éducation Prioritaire
SIVIS	Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire
SNEP	Syndicat National de l'Éducation Physique
STAPS	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
SV-eps	Système de valeurs opérationnalisé dans le contexte de l'EPS
SV-gen	Système général de valeurs
TALIS	Teaching And Learning International Survey
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

« Le désir de vivre heureux ou de bien vivre, de bien agir est l'essence même de l'homme »

Spinoza, L'Éthique, Livre III, 1675

Avant-propos

Au début de ce travail de thèse, j'étais professeur d'EPS dans l'enseignement secondaire. J'avais choisi d'être enseignant car il me semble que c'est un métier où l'humain et le partage sont au cœur de la relation de travail. Je pense en effet « *qu'il n'est de richesse que d'hommes* » (Bodin, 1576, livre V, en-tête chapitre II). Dès lors, je souhaitais contribuer à l'épanouissement des élèves par l'apprentissage et partager ces expériences avec mes collègues enseignants. Cet engouement est dicté par ma curiosité pour l'être humain et cette envie de comprendre et de mesurer ce qui le rend heureux. L'étude des valeurs est naturellement devenue mon objet d'étude.

J'étais d'autant plus persuadé qu'il existait un lien entre le bien-être et les valeurs d'une personne qu'avant mon entrée dans l'enseignement secondaire, j'ai multiplié des expériences à la fois pratiques et théoriques qui m'ont conforté dans mes intuitions. Le premier travail que j'ai mené a été mon mémoire de Master 1. Il portait sur l'impact des relations entre l'enseignant d'EPS et les élèves sur les violences scolaires dans les milieux difficiles. Mes lectures de l'époque m'ont fait prendre conscience de la porosité entre le social, l'affectif et l'impossibilité de dissocier les deux dans les faits. En effet, le travail de thèse de Virat (2014) sur la relation affective entre les enseignants et les élèves montre qu'une relation positive est bénéfique, pour les deux parties, autant dans l'école qu'à l'extérieur. D'autres études ont montré un lien puissant entre le climat scolaire, la réussite scolaire et la victimation à l'école (Debarbieux *et al.*, 2012). Thépaut quant à lui (1998) montre que le cours d'EPS est un espace privilégié de construction de valeurs morales pour les élèves. Reste que je me posais la question de savoir quelles valeurs sont transmises par les enseignants d'EPS pour répondre à ce besoin de bien-être. Par ailleurs a-t-on vraiment conscience de ce lien ? Est-ce qu'il y a des valeurs plus propices que d'autres pour atteindre ce bien-être ? C'est en voulant répondre à ces questions que j'ai amorcé sans le savoir, cette thèse.

Avant de me lancer concrètement dans cette aventure, j'ai dû faire face à mes propres contradictions, celles que rencontre souvent le débutant... Suite à l'observation d'une séance lors de mon année de fonctionnaire stagiaire, mon tuteur m'a demandé : « *quel est le message que tu veux faire passer à tes élèves sur ce cours ?* ». Un peu pris au dépourvu, j'ai cherché une réponse à donner dans mon classeur de projets et objectifs de classe. J'ai alors indiqué que je souhaitais

faire découvrir de nouvelles façons de se mouvoir et de s'émouvoir par la danse. Cette réponse qui était en réalité sans substance, n'était pas à la hauteur de la question. Et pour cause, je ne connaissais pas mes finalités éducatives ; j'enseignais par isomorphisme, en fonction de ce que j'avais appris ou vécu préalablement, sans me l'approprier. Pourtant mes lectures sur les identités professionnelles (Perez-Roux, 2004) m'ont montré que les profils d'enseignants d'EPS sont multiples et que les enseignants ne peuvent pas s'approprier le contenu des autres. En discutant avec certains collègues, je m'apercevais qu'ils avaient eux aussi des difficultés à formaliser leurs finalités éducatives.

Ce constat a guidé ma réflexion sur les conflits de valeurs entre les contenus d'enseignement du professeur d'EPS et les préoccupations des élèves, sujet de mon mémoire de Master 2. Une des questions posées était « *concrètement, quel est votre finalité éducative dans la dernière séquence que vous venez d'enseigner ?* ». Les entretiens menés m'ont permis de comprendre que les professeurs qui n'arrivaient pas à formaliser leurs intentions éducatives paraissaient aussi les moins motivés, les moins passionnés. De plus, l'analyse des résultats a permis de donner un éclairage sur les conflits de valeurs entre les enseignants et les élèves. J'avais donc fait le constat de l'impact des dissonances de valeurs entre les enseignants et les élèves et du mal-être que cela procurait sur le vécu des deux parties. Je me suis alors dit « *quel drôle de métier que celui d'enseignant et notamment d'enseignant en EPS : les professeurs d'EPS exerceraient ce métier « par conviction » et pourtant, ils n'y prennent pas de plaisir* ».

Dans mon premier établissement d'affectation, j'allais régulièrement observer les autres enseignants. Je constatais alors que le fonctionnement personnel de l'enseignant influençait grandement les élèves dans leurs apprentissages et leurs ressentis. Si la distinction ne se faisait pas au niveau didactique, elle s'établissait dans la relation pédagogique. Les styles pédagogiques se traduisaient par des comportements et des discours propres à chaque enseignant. Je percevais des valeurs différentes entre les enseignants, entre Bruno, très axé sur le dépassement physique et l'effort, Marc plus sensible à l'écoute et le respect ou encore Eric pour qui l'entraide et la coopération sont plus importantes que le reste.

Et moi dans tout ça ? Une question restait sans réponse : « *qu'est-ce que je transmets réellement à mes élèves ?* ». J'étais, il me semble, très efficace pour construire des séquences et des séances avec des objectifs et des critères de réussite. Cependant, ces fiches restaient souvent impersonnelles et dépendaient d'ouvrages, de formations. Elles n'avaient aucun sens. Je reproduisais et j'appliquais de façon méthodique ce que l'on m'avait appris.

Après ma titularisation, j'ai gagné en confiance et je me suis approprié les outils d'apprentissage dont je disposais. J'ai pris le temps d'observer les élèves et j'ai pu anticiper le comportement de Loris le timide, celui de Soukaina la bonne élève, de Joaquim l'habile, de Sabrina la sportive et de Kevin le dispensé. Pour en arriver là, il n'était pas obligatoire d'être expert mais d'être pleinement soi et présent à ses élèves.

Ne pas connaître mes finalités et n'avoir pas su les opérationnaliser dans ma discipline lors des tous premiers cours, m'avaient empêché de donner du sens à ce métier que j'avais pourtant choisi. *A posteriori*, je me suis rendu compte que ce constat était partagé avec les collègues stagiaires et que les valeurs et le bien-être (ou le mal-être) ne sont pas des notions qui sont étudiées dans le cadre de la formation ; ni avec son tuteur, ni en formation initiale, ni même avec les professeurs expérimentés ou retraités. Est-ce que ces thématiques sont incongrues dans le milieu de l'enseignement ? Comment parler de ses difficultés si on croit être le seul à les vivre ? À qui se confier sans montrer ses fragilités sur une année de « titularisation » dont notre avenir professionnel dépend.

Si ces sujets sont évoqués dans la vie courante, les politiques publiques, le développement personnel et le milieu de l'entreprise, la recherche dans l'enseignement tarde à prendre le virage des études « *salutogènes* » au profit des études pathogènes (Castets-Fontaine, Tuillon Demésy et Ferréol, 2019 ; Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019). Les analyses « *salutogènes* » (Antonovsky, 1979) désignent une approche centrée sur les facteurs favorisant la santé et le bien-être (au sens général) et évoquent donc une approche préventive. Il s'agit de recherches qui favorisent le bien-être pour installer les « *conditions d'un climat scolaire serein* » (Debarbieux et al., 2012).

Cette thèse a vocation de proposer une réflexion dans l'optique du bien-être au travail des enseignants d'EPS et donc de participer à ce tournant.

Remarque liminaire¹

Les discours actuels de l'institution font du bien-être une mission importante de l'École et plus particulièrement du bien-être des élèves. Ces discours s'appuient sur de nombreuses études scientifiques nationales et internationales (*e.g.*, Bacro *et al.*, 2017 ; Tobia *et al.*, 2019), des enquêtes PISA² publiées par l'OCDE, le CNESCO³, l'UNESCO⁴, le HBSC⁵.

Parallèlement, des études récentes démontrent clairement que le bien-être des élèves est intimement corrélé au bien-être de leurs enseignants (*e.g.*, Van Pettegen *et al.*, 2007 ; Hattie, 2009 ; Soini *et al.*, 2010 ; Roorda *et al.*, 2011 pour une méta-analyse ; Roffey, 2012 ; Curby *et al.*, 2014 ; OCDE, 2017), aux relations interpersonnelles enseignants-élèves (Florin et Guimard, 2017), au sentiment de compétences de l'enseignant (OCDE, 2018) et à sa satisfaction professionnelle (TALIS, 2013). Ces différents auteurs parlent de réciprocité du bien-être entre les enseignants et les élèves. En effet, ces études montrent les relations entre la qualité de vie des enseignants et celle des élèves (Rasclé et Bergugnat, 2016), les relations entre le bien-être au travail des enseignants et le comportement des élèves, voire même leurs performances, sont amplement démontrées (*e.g.*, OCDE, 2014 ; Renshaw *et al.*, 2015 ; Schleicher, 2018).

Ce travail de thèse a pour objet de s'intéresser au bien-être des professeurs et plus précisément d'ailleurs des professeurs d'EPS et aux éléments qui pourraient en être à l'origine indépendamment de cette interaction avec le bien-être des élèves. Il a donc volontairement été fait abstraction du bien-être des élèves pour se focaliser sur le bien-être des enseignants. L'étude de celui-ci entend participer à atteindre l'objectif commun de nombreux travaux sur le bien-être dans l'école.

¹ Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique par souci de clarté dans le propos et de concision dans l'écriture. Il a à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin. Face à la puissance des mots, la langue française peut paraître misogyne aux yeux de certains (Viennot, 2018), nous pensons que les mots ne sont pas genrés en soi, pour autant, nous ne pouvons faire fi des traditions et de la culture commune dans l'écriture d'un manuscrit de thèse de doctorat.

² Pour exemple, l'étude de 2015 Volume III sur le bien-être des élèves <https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-du-pisa-2015-volume-iii-9789264288850-fr.htm> consulté le 06 janvier 2019.

³ Enquête de 2016 dirigé par Florin et Guimard sur le bien-être des élèves à l'école et promotion de leur santé <http://www.cnESCO.fr/wp-content/uploads/2016/11/sante.pdf> consulté le 06 janvier 2019.

⁴ Pour un suivi mondial à la manière d'un observatoire sur le bien-être des élèves dans le monde : <https://gem-report-2016.unesco.org/fr/chapter/bien-etre/> consulté le 06 janvier 2019.

⁵ Pour exemple, l'enquête de 2014 sur santé, bien-être des élèves <https://eduscol.education.fr/cid47713/enquetes-statistiques.html> consulté le 06 janvier 2019.

Introduction générale

Les instances politiques se sont emparées de la question du bien-être des enseignants depuis déjà quelques années⁶. Depuis 2003 (BO n° 35 du 25 septembre 2003) et l'accord du ministère de l'Éducation nationale⁷ et de la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (2014 ; 2018), il a été relevé qu'il était nécessaire de « *développer des actions communes complémentaires à l'école dans les domaines de la santé, de l'aide sociale, de l'éducation et de la formation qui soient plus adaptées à l'évolution actuelle de notre système éducatif et aux besoins de ses personnels* »⁸. En 2013, les déclarations portaient sur la nécessité d'« *offrir un cadre protecteur aux élèves, aux enseignants ainsi qu'à tous les acteurs intervenant dans l'école* » (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République – juillet 2013).

À l'échelle mondiale, les politiques publiques se sont elles aussi engagées pour le bien-être du personnel enseignant. Ces derniers ont un rôle à jouer pour promouvoir le bien-être (9ième congrès du sommet international sur la profession enseignante, 2019)⁹.

Cet impératif guide les institutions et les recherches scientifiques au point qu'il nous est apparu que ce travail de thèse devait porter sur les nouveaux facteurs explicatifs du bien-être au travail et non pas sur ceux qui expliqueraient un mal-être.

En 2018, l'OCDE déclarait « *le moment semble venu pour traiter le problème du bien-être des enseignants* » (Traduction libre)¹⁰ (OCDE, 2018, 31). Le Canada s'est alors révélé être le premier pays à mettre en place des mesures pour promouvoir le bien-être des enseignants (*ibid.*, 32). Les études sur le bien-être des enseignants et des élèves se développent. Par exemple et dans

⁶ Un accord-cadre a été signé en 2014 entre les Ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et la mutuelle générale de l'éducation nationale https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=77757 puis mis à jour en 2018 avec des évaluations, des financements, etc : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=137663 consulté le 06 janvier 2019.

⁷ Le ministère l'Éducation nationale est devenu le ministère l'Éducation nationale et de la Jeunesse le 16 octobre 2018 mais par souci de simplification, quel que soit l'époque du texte visé, il sera mentionnée le terme « ministère l'Éducation nationale »

⁸ <https://www.education.gouv.fr/bo/2003/35/MENB0302060X.htm> consulté le 06 janvier 2019.

⁹ <http://events.ei-ie.org/events/ei-s-8th-world-congress/event-summary-05cd63e204c54875a6857aa33ce77363.aspx> consulté le 06 janvier 2019.

¹⁰ “Teacher well-being seems to be an issue whose time has come”.

la continuité des enquêtes PISA, l'organisme projette de créer un observatoire sur ce sujet à partir de 2021. Autrement dit, après de longues années à focaliser sur les apprentissages, l'école s'ouvre aux logiques sociales sur le climat scolaire, le bien-être, etc. (Murat et Simonis-Sueur, 2015).

S'agissant de la France, des enquêtes récentes apportent des éclairages sur le bien-être des enseignants et notamment des enseignants en EPS¹¹. Néanmoins ces enquêtes sont principalement effectuées par des syndicats^{12,13} et la recherche peine à creuser la question de la prévention. Cette recherche est d'autant plus attendue que la génération « millenials » ou génération Z (nés dans les années 2000) est plus que les précédentes générations en quête d'un sens qu'elles entendent donner à la fois à leur vie professionnelle et à leur vie personnelle (Dalmas, 2016). Ce constat est effectué en France (Gentina, 2019) comme en Europe (Scholz et Rennig, 2019).

Plus précisément, la nouvelle génération recherche un accomplissement de soi (« *fulfillment* ») dans tous les milieux dont le travail et ce, dès la prise de fonction (Gentina, 2018). Cette dernière étude montre que les jeunes travailleurs souhaitent comprendre la finalité de leur travail ; la stabilité matérielle ne serait plus suffisante. Également et face à l'accélération sociale (Rosa, 2010 ; Rosa et Chaumont, 2012), ils recherchent davantage de lien social dans le travail.

Parallèlement, il y a eu une remise en question de l'autorité, celle de l'école et de la famille qui ne sont plus perçues comme les autorités bénéficiant d'une exclusivité dans la transmission de compétences cognitives et des vertus morales (Dubet, 2002). Dorénavant, l'individu cherche le sens de sa propre existence en dehors des schémas scolaires et familiaux.

Le discours de l'école et de la famille prônant la valeur travail comme ascenseur social semble être rejeté par la génération Z. La nouvelle génération ne veut pas travailler « à tout prix » et « perdre sa vie à la gagner » (Gentina et Delecluse, 2018). De fait, la quête de sens amène à la recherche du bien-être professionnel et donc à refuser un travail asservissant. À ce titre, Creusier (2013) montre que les individus de la génération Z sont généralement plus heureux que la génération Y (nés dans les années 1980-1999), à la même période de la vie (Patton *et al.*, 2016). La génération Z donnerait plus d'importance à son bien-être au travail qu'à la rémunération (Creusier, 2013).

¹¹ https://www.snepfsu.net/sante/doc/20170925_Livret_penibilite_SNEP_2017.pdf consulté le 21 mai 2019.

¹² <http://www.unsa-education.com/spip.php?article3317> consulté le 21 mai 2019.

¹³ https://blogs.mediapart.fr/jean-pierre-veran/blog/260318/retour-sur-les-barometres-uns-education-en-2018-ou-en-sont-les-enseignants#_ftn1 consulté le 21 mai 2019.

Aujourd'hui, les termes de « *burnout* » (épuisement professionnel), de « *bore-out* » (épuisement par l'ennui) et de « *brown-out* » (manque de sens) ont pris place pour évaluer une expérience négative au travail (Baumann, 2018). Le concept de « *brown-out* » (littéralement panne de courant) est le plus récent dans la littérature. Il s'agit de la perte de sens dans son travail (*ibid.*). Ainsi, la quête de sens c'est aussi la recherche d'un bien-être au travail car le travail n'est plus perçu comme une simple source de revenus mais bien comme un outil d'épanouissement personnel.

Dès lors, le respect des valeurs individuelles dans l'emploi amène du sens (Dalmas, 2016) et peut être un facteur de bien-être.

Les études scientifiques du CNESCO (*e.g.*, Rasclé et Bergugnat, 2016 ; Florin et Guimard, 2017) étudient largement le bien-être à l'école, ce dernier est devenu un objet d'étude scientifique à part entière. En effet, il nourrit désormais la curiosité des chercheurs et constitue un véritable objet de recherche au niveau national et international. Les conférences et les colloques internationaux sur le bien-être dans l'éducation sont légion. Huit événements scientifiques internationaux ont été organisés lors des deux dernières années : à Paris (France)¹⁴, à Locarno (Suisse)¹⁵, Toronto (Canada)¹⁶ en 2017 ou encore à Buckingham (Angleterre)¹⁷, à Édimbourg (Écosse)¹⁸, à Portland (États-Unis)¹⁹ en 2018 et enfin deux colloques en 2019 en Australie (sur quatre pôles universitaires : Brisbane, Melbourne, Sydney puis Fremantle)²⁰ et à Nantes (France)²¹. La création d'observatoires internationaux sur le bien-être²², de centre de recherche académique²³, de centres de diffusion et d'appui à l'action publique, la création en 2017 d'une revue scientifique francophone également : « sciences et bonheur »²⁴ ainsi que la reconnaissance internationale avec un large rayonnement de la revue « journal of happiness »²⁵ (créé en 2000) mais aussi de sources

¹⁴ <https://well-being-educ.sciencesconf.org/program> consulté le 06 janvier 2019.

¹⁵ <http://www2.supsi.ch/cms/wellbeing/> consulté le 06 janvier 2019.

¹⁶ <https://www.edcan.ca/event/well-being-a-key-to-success/> consulté le 06 janvier 2019.

¹⁷ <https://www.buckingham.ac.uk/event/the-ultimate-wellbeing-in-education-conference/> consulté le 06 janvier 2019.

¹⁸ https://www.ads.org.uk/education_buildings2018/ consulté le 06 janvier 2019.

¹⁹ <https://www.naspa.org/events/2018scwhpl> consulté le 06 janvier 2019.

²⁰ <http://www.positiveschools.com.au/index.html> consulté le 06 janvier 2019.

²¹ <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-appel-a-communications/> consulté le 06 janvier 2019.

²² <http://www.cepremap.fr/bien-etre-travail-et-politiques-publiques/observatoire-bien-etre/understanding-well-being/> consulté le 06 janvier 2019.

²³ <http://cep.lse.ac.uk/new/research/wellbeing/> consulté le 06 janvier 2019.

²⁴ <https://sciences-et-bonheur.org> consulté le 06 juillet 2019.

²⁵ <https://www.springer.com/social+sciences/wellbeing+%26+quality-of-life/journal/10902> consulté le 06 juillet 2019.

de données partagées et comparées au niveau européen et mondial²⁶. Ils proposent de nombreuses ressources empiriques notamment à des fins comparatives. Ainsi, apparaît un large consensus autour du fait qu'une bonne éducation nécessite un professeur qui se sent bien (Roffey, 2012). Ainsi, tous ces éléments témoignent du défi mondial que représente cet objet de recherche et de la dynamique scientifique qui y est associée.

Le bien-être à l'école est par ailleurs un objet étudié dans tous les domaines disciplinaires : de la psychologie à la psychanalyse, de l'anthropologie à la sociologie, en passant par la neurologie et les sciences de l'éducation. On comprend alors pourquoi le bien-être à l'école inquiète autant qu'il fascine (*e.g.*, Spinoza, Rousseau et de nombreux autres philosophes). Il s'agit de deux des dix-sept objectifs de développement durable fixés en septembre 2015 par l'ONU²⁷ pour 2030 : il faut « *donner les moyens de vivre une vie saine et promouvoir le bien-être de tous à tous les âges* » et « *obtenir une éducation de qualité* ». Ainsi, l'école prend une place centrale dans l'éducation au bien-être. Étudier le bien-être en éducation, c'est donc s'inscrire dans une actualité scientifique et dans les objectifs des enseignants.

La mise en place des valeurs dans l'école correspond à un impératif politique, elles se retrouvent à l'aune d'une considération récurrente de la part des législateurs. En effet, « *La République "a fait" l'École dans la deuxième moitié du XIXe siècle. Puis l'École "a fait" la République en construisant un savoir-être, une capacité d'argumentation, une culture de la raison et du jugement, en transmettant les valeurs républicaines et humanistes et en favorisant l'adhésion à ces valeurs* » (MEN, 2015)²⁸. À l'instar de la « *grande mobilisation pour les valeurs de la République* »²⁹, la première des onze mesures est de « *renforcer la transmission des valeurs de la République* »³⁰. Dorénavant, elles sont évaluées dans les concours de recrutements au professorat depuis 2015³¹.

²⁶ http://www.cepremap.fr/bien-etre-travail-et-politiques-publiques/observatoire-bien-etre/additional-resources-and-perspectives-on-well-being/#Sites_Internet_pedagogiques consulté le 06 janvier 2019.

²⁷ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/health/> consulté le 31 juillet 2019.

²⁸ En-tête du texte sur les onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République du 22 janvier 2015.

²⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html> du 22 janvier 2015 consulté le 15 mai 2018.

³⁰ Les valeurs de la République sont ramenées au centre du débat avec les nouveaux programmes de 2015 et notamment l'« *enseignement moral et civique* » https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158 consulté le 12 mars 2019.

³¹ Par exemple, le rapport du jury au Capéps externe demande aux candidat.e.s de « mesurer les dimensions éthique et déontologique du métier qu'ils ambitionnent » avec une section entière sur les valeurs de la République. Il en est de

Si les valeurs affichées sont claires, elles semblent s'opérationnaliser différemment sur le terrain (*ibid.*). En France, les enseignants ne semblent pas être formés à l'éducation aux valeurs (Beitone et Hemdane, 2018). En effet, les enseignants ne se reconnaissent pas toujours dans les valeurs prescrites dites « de la République » (Ménard et Lantheaume, 2019). Plus encore, un décalage est noté entre les « valeurs » prescrites par l'institution, les « valeurs énoncées » par les enseignants et leurs valeurs en acte (*ibid.*).

De plus, il n'y a pas de déclarations de valeurs qui comptent, il n'y a que des actes révélant des valeurs qui s'imposent. Or en pratique, les enseignants évoquent la prolifération des préconisations descendantes (Rayou, 2017), la complexification du travail (Félix, 2012), le nombre croissant d'exigences académiques (Bryk, 2017) et une gouvernance « pyramidale et inhumaine » (Debarbieux, 2017, 17). De plus, les enquêtes internationales accablent le système français de reproduire des inégalités (PISA, 2012 ; PISA 2015)³². Dès lors, les valeurs réellement transmises ne sont pas celles prônées. Face à ces postures distinctes et toutes ces informations, les professeurs se retrouvent isolés et en manque de réponses face à ces défis sociaux (Beitone et Hemdane, 2018).

Le contexte actuel montre que les enseignants s'interrogent sur leur métier, sur les moyens alloués par l'État pour mener à bien leur mission³³. La littérature révèle un « malaise enseignant » (Hélou et Lantheaume, 2012) et des difficultés spécifiques dans le travail d'enseignant (Nunez Moscoso et Murillo, 2017). Dans ce même sens, ne faudrait-il pas construire l'École de la Confiance à partir d'un travail sur ses valeurs et leurs mises en œuvre pour davantage de cohérence et de bien-être ?

même pour le Cypeps interne : http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capeps/95/3/rj-2018-capeps-externe-eps_986953.pdf et http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capeps/92/7/rj-2018-capeps-interne-eps_976927.pdf
Par ailleurs, le dernier champ de questionnement de l'oral 1 à l'agrégation interne « amène le.a candidat.e à dépasser les propositions strictement contextuelles pour envisager une réflexion distanciée qui renvoie notamment aux enjeux éducatifs, à l'éthique professionnelle, aux valeurs de la République » http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/interne/78/4/rj-2018-agregation-interne-eps_983784.pdf consulté le 21 mai 2019.

Par ailleurs, les attentes du concours pour la première épreuve d'admission de l'agrégation externe en EPS « nécessitent de dépasser les seules préoccupations pédagogiques et didactiques propres à la discipline pour entrer en résonance avec les valeurs de l'école républicaine » http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/54/8/rj-2018-agregation-externe-eps_995548.pdf consulté le 21 mai 2019.

³² https://www.lemonde.fr/education/article/2018/06/12/inegalites-scolaires-la-france-montree-du-doigt_5313518_1473685.html consulté le 06 janvier 2019.

³³ https://www.liberation.fr/debats/2019/02/04/seine-saint-denis-luttons-pour-l-avenir-de-nos-enfants_1707317?fbclid=IwAR2992aZBjQS8RJMRGBKe_57JXQhGJKavc4xS_sdjBWU36kiofw_Hlp8AM consulté le 06 janvier 2019.

Si l'institution appelle au rassemblement autour de valeurs, comment faire si elles ne sont pas clarifiées, explicitées pour être partagées et défendues ? En effet, le terme de valeur étant multidimensionnel, il est possible qu'il soit compris de manière différente et équivoque par les enseignants stagiaires de la nouvelle génération (Deslandes, Paré et Parent, 2006). L'objectif de former un discours « imposé » dans le corps des enseignants interroge sur leur liberté pédagogique et amène une désolidarisation voire à un désengagement (Castets-Fontaine, Tuaille-Demésy et Ferréol, 2019). Gonin et Tellier (2018) évoquent ainsi un dilemme éthique.

La thématique des valeurs à l'école « est aussi sensible et complexe que son champ d'application est vaste, affectant tous les niveaux du système et tous ses domaines, tant personnels que professionnels »³⁴. En effet, « Il n'y a pas d'éducation sans transmission de valeurs » (Reboul, 1992, 98). Elles se trouvent au centre de la relation pédagogique.

Le bien-être est quant à lui également subjectif car il dépend de la façon dont l'individu évalue sa vie (Diener, 1984). Ainsi, depuis que la littérature montre des liens entre le bien-être et la réussite des élèves (*e.g.*, Romano, 2014) alors le bien-être devient une question vive, un défi de société et permet de repenser la réussite éducative et la réussite scolaire des élèves.

De fait, le bien-être et les valeurs sont des objets de recherche qui placent la personne interrogée au centre des études. Il s'agit donc de thématiques qui méritent des précautions et de la réflexivité dans la posture du chercheur (Yin, 2018). Ces concepts doivent être mesurés indirectement pour limiter la désirabilité sociale (Congard *et al.*, 2012).

À notre connaissance, aucune étude ne donne un éclairage scientifique sur le bien-être au travail des enseignants d'EPS. Sur le terrain, nous avons constaté un vrai mal-être des enseignants qui semblaient répéter des pratiques et se trouver en perte de sens. De fait, quel est le niveau de bien-être au travail des enseignants d'EPS et quels sont les facteurs susceptibles de l'impacter ?

Même s'il y a des impondérables dans l'environnement professionnel (conditions matérielles, etc.), dans la relation éducative, dans la relation pédagogique, il nous semble que les

³⁴ En-tête de la ressource en ligne « Éthique et déontologie » proposée par le MESNR en mars 2018 : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/gestion-des-ressources-humaines/ethique-et-deontologie/> consulté le 21 mai 2019.

qualités personnelles, les valeurs de l'enseignant sont une pièce maîtresse du bien-être de l'enseignant d'EPS.

De plus, les professeurs ont et « enseignent » des valeurs différentes. De ce fait, est-ce que certaines valeurs sont plus propices que d'autres au bien-être professionnel ?

L'objet de ce travail de thèse sera donc d'examiner en profondeur le lien entre le profil de valeurs des enseignants d'EPS de l'académie de Lille et leur bien-être au travail.

Pour cela, nous proposerons en première partie un cadrage épistémologique des concepts clés et le choix de cadres théoriques pour mener à bien ce travail. La synthèse aboutira sur les questions et les hypothèses de recherche. Dans une seconde partie, nous développerons la méthodologie et les résultats du temps 1 provenant d'une étude quantitative par questionnaires. Tandis qu'une troisième partie se consacrera à la méthodologie et les résultats du temps 2 avec une étude par entretiens permettant d'affiner la compréhension des résultats obtenus à l'issue du temps 1. Enfin, une quatrième partie consistera à discuter les résultats au regard de la littérature existante, des postulats de départ et des hypothèses émises, de proposer des implications et des perspectives de recherche.

Partie 1 : Positionnement épistémologique et éclairages théoriques

« La vérité, ce n'est point ce qui se démontre. Si dans ce terrain et non dans un autre, les orangers développent de solides racines et se chargent de fruits, ce terrain-là c'est la vérité des orangers. Si cette religion, si cette culture, si cette échelle de valeurs, si cette forme d'activité et non telles autres, favorisent dans l'homme cette plénitude, délivrent en lui un grand seigneur qui s'ignorait, c'est que cette échelle des valeurs, cette culture, cette forme d'activité sont la vérité de l'homme. La logique ? Qu'elle se débrouille pour rendre compte de la vie »

de Saint-Exupéry, 1939, 211

Cette partie interroge, explore et définit les concepts principaux de cette thèse. Les quatre chapitres qui vont suivre ont pour dessein de présenter les recherches sur les thématiques du bien-être et des valeurs et notamment les cadres théoriques qui seront mobilisés.

Des « encadrés » permettent à l'issue des chapitres de retracer le cheminement théorique en montrant comment l'étude approfondie de la littérature a permis d'affiner la problématique de la thèse.

Le chapitre 1 se centrera sur l'étude des valeurs.

Le chapitre 2 développera une revue de littérature sur le bien-être en général puis dans le contexte du travail et en éducation.

Le chapitre 3 présentera les études et les modèles conceptuels qui traitent des deux modèles de manière concomitante.

Le chapitre 4 évoquera les travaux sur les congruences/concordances de valeurs.

Enfin, la problématique de la thèse, précisant l'objet d'étude ainsi que les hypothèses, concluront cette première partie.

Chapitre 1. Revue de littérature sur les valeurs

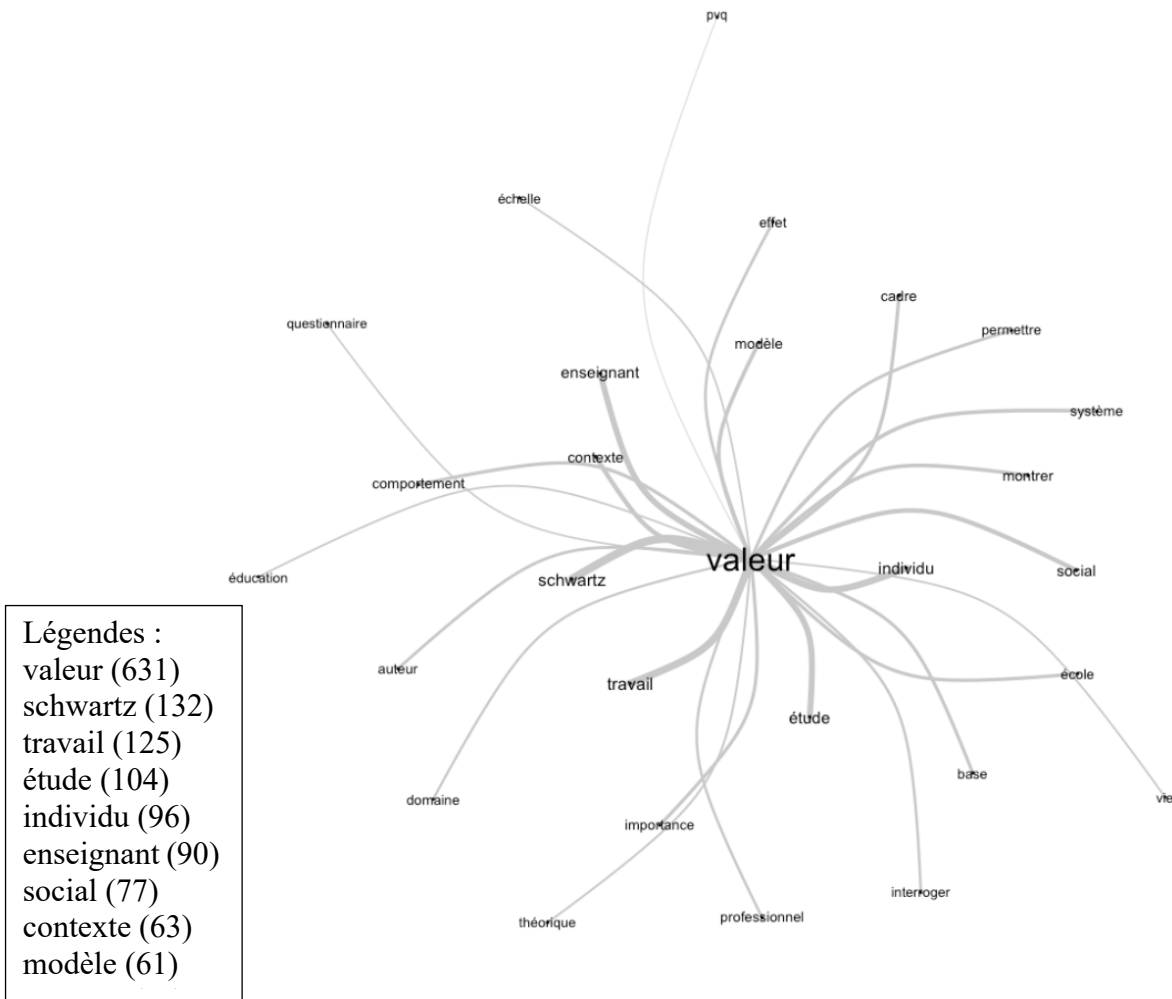


Figure 1. Graph de similitude des mots de la revue de littérature sur les valeurs³⁵

La figure 1 présente une analyse de similitude avec les occurrences et les cooccurrences de la revue de littérature sur le bien-être de la présente recherche. L'indice de regroupement est la cooccurrence des termes. La taille de la police dépend de l'occurrence (fréquence) du terme. Cette figure fait émerger le contenu du texte et montre que le concept de valeur structure cette partie. La légende montre le nombre d'occurrences pour chaque terme du graphique.

³⁵ La présentation a été réalisée sous Iramuteq nécessitant le package « iGraph de R » avec la méthode de l'algorithme de Fruchterman-Reingold (1991). Une lemmatisation a été effectuée pour enlever les mots non porteurs de sens. Seules les occurrences supérieures à 45 ont été gardées pour plus de lisibilité dans la représentation. Plus le *mot* est cité dans les réponses plus sa taille est grande : même si l'agencement des mots est fonction de leur occurrence et donc de la taille de police, attention plus le mot contient de lettre, plus il est visible. Il s'agit d'une erreur de lecture. Par exemple, le mot *enseignant* est cité « seulement » 90 fois alors que le mot *schwartz* est cité 132 fois.

1 Clarification théorique du concept de valeurs

1.1 Un objet d'étude éternellement contemporain

1.1.1 Une évolution des valeurs sociales

La littérature montre que les valeurs changent avec le temps et cette modification diffère d'une société à l'autre (Taneri et Akgunduz, 2018). Si les valeurs sont un objet de recherche historiquement très étayé³⁶, une importance accrue dans la mesure des valeurs a été récemment constatée. Des observatoires de valeurs ont été développés en Europe pour permettre de suivre les changements de manière longitudinale. Les deux plus importants sont l'« *European Values Study* »³⁷ (EVS - avec cinq études depuis 1981) avec des objectifs sociologiques pour comprendre les tendances de fond des évolutions des opinions en Europe et l'« *European Social Survey* »³⁸ (ESS - étude biennale depuis 2002) dans une optique plus psychologique dans laquelle les valeurs sont catégorisées comme des motivations pour comprendre les comportements. Le « *World Value Survey* »³⁹ est une enquête identique à l'EVS réalisée tous les quatre ans au niveau mondial. Ces enquêtes soulignent que les valeurs ont largement évolué en France et en Europe (Bréchon et Galland, 2010) et que les différences entre les valeurs des adultes et des enfants sont de nos jours presque effacées (Galland et Lemel, 2006). Par exemple, la valeur d'obéissance chute au profit de la valeur d'autonomie (Bréchon, 2003). Ainsi, les valeurs évoluent et sont dynamiques (Bréchon, 2003 ; Maio *et al.*, 2009).

Ces enquêtes évoquent une évolution constante des valeurs dans la société contemporaine et elles soulignent que l'école a du mal à suivre ces évolutions (Brechon, 2019). En effet, l'école a un rôle décroissant sur les valeurs de la population (Beitone et Hemdane, 2018). Si les structures de socialisation primaire dont fait partie l'école participent à la cohésion sociale pour faire société, il semble que son rôle dans la formation du citoyen décroît. Ainsi, une contradiction existe dans les valeurs morales que souhaite transmettre l'école entre les injonctions à l'ouverture et le recentrage

³⁶ Aristote, catégorisait déjà le « Bon », en fonction de différentes « manières d'être » comme le « plaisant », l'« utile » et le « beau » comme le stipule Beaufret (1973, 184).

³⁷ <https://europeanvaluesstudy.eu> consulté le 31 juillet 2019 et publication de leur données de 2017 sur le site : <https://dbk.gesis.org/dbksearch/sdesc2.asp?no=7500&db=e&doi=10.4232/1.13090>

³⁸ <https://www.europeansocialsurvey.org> consulté le 31 juillet 2019 et publication de leur données de 2016 sur le site : https://www.europeansocialsurvey.org/download.html?file=ESS8e02_1&y=2016

³⁹ <http://www.worldvaluessurvey.org> consulté le 31 juillet 2019 et publication de leur données de 2015 sur le site : <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>

autour des valeurs traditionnelles (Chauvigné et Fabre, 2018). Les idéaux républicains se sont construits autour de la culture tout en prônant la liberté individuelle (Condorcet, 1793). Dès lors, des confusions se développent entre la rigidité de valeurs fondamentales comme l'obéissance et des valeurs nouvelles comme l'autonomie. Il semble que dorénavant les valeurs passent par d'autres structures de socialisation et elles évoluent largement dans la société. Les comportements mettent en application ces dernières et soulignent un écart flagrant par rapport au XXème siècle.

1.1.2 Les valeurs : à la fois individuelles et collectives

La littérature montre que les valeurs sont des constructions sociocognitives et sont donc construites dans des processus sociaux (Bojanowska et Piotrowski, 2018). Si d'un côté, les récits et les expériences vécues tissent le support de la transmission de valeurs (Maio *et al.*, 2009 ; Bardi *et al.*, 2014). De l'autre et de manière collective, les valeurs sont le socle qui fait consensus pour une culture (Beitone et Hemdane, 2018). Ainsi, les oscillations entre la culture des valeurs communes et l'ouverture personnelle à d'autres valeurs s'articulent pour construire de nouvelles valeurs (Galland et Lemel, 2006). La dynamique est progressive car les valeurs sont interdépendantes entre elles et s'impactent les unes les autres (Maio *et al.*, 2009). Ainsi, il semble que l'évolution des valeurs amène un changement social et la réaction sociale catalyse la modification des valeurs. De fait, les valeurs sont à la fois un point d'ancrage au creuset du développement de chacun et les fondations d'une société. Ces doubles paramètres sont à la croisée des sciences humaines et sociales et notamment au creuset entre la focale déterministe et l'individuation. Ils soulignent la complexité et l'importance que revêtent les valeurs dans la trajectoire collective et individuelle. Ces réflexions amènent à réfléchir autour de deux approches scientifiques principales, la sociologie des valeurs et la psychologie des valeurs.

Même si ces mécanismes interagissent en complémentarité, les valeurs sociales orientent les actions des individus dans une société et nécessitent d'être partagées. Elles touchent donc, à la fois le commun et le singulier. Elles sont communément un « *antidote* » et un acte de « *tradition* » pour la société (Chauvigné et Fabre, 2018, 1). En effet, « *l'unité d'une société se fonde sur des valeurs partagées, sur des « idéaux collectifs » transmis aux individus* » (Durkheim cité par Galland et Roudet, 2012, 53). Durkheim (1912) souligne que ce sont des fins idéales. Ainsi une « *société ne peut ni se créer ni se recréer sans [...] créer de l'idéal* » (*ibid.*, 602). En effet, les valeurs s'étudient dans le rapport à une norme, elle-même élaborée à partir d'une « *hiérarchie de valeurs* »

(Reboul, 2016, 105). Mais dans une optique plus psychologisante, elles sont un des aspects de la personnalité (McAdams et Pals, 2006). Ainsi, ce tout structure les valeurs de façon dynamique par rapport à chaque individu. Dès lors, les valeurs sont à la fois individuelles et collectives.

1.2 Définitions des valeurs

1.2.1 Un caractère polymorphe

La littérature montre que les valeurs revêtent un caractère polymorphe. Elles renvoient à un *continuum* flou entre le bien et le mal dans l'espace social de chaque individu (Renaud, 2015). Elles sont donc au centre d'enjeux qui se sont développés et se construisent autour de débats et de controverses, notamment au niveau épistémologique (le bien et le mal). Depuis le début des sciences sociales, les chercheurs sont convaincus de l'utilité théorique et empirique du concept de « valeur » (Davidov *et al.*, 2014). Le « mot » est la fois polysémique et multidimensionnel⁴⁰. Ainsi, nombreuses sont les sciences qui se sont emparées de cette notion pour caractériser les valeurs d'une société ou des individus voire suivre leurs changements au cours du temps (Weber ou Durkheim en sociologie, Scheler ou Nietzsche en philosophie, Vernon et Allport ou Hostede en psychologie, etc.). Les sociologues ont souligné le rôle crucial des valeurs dans l'organisation de la vie sociale (Davidov *et al.*, 2014). Pour les psychologues, elles sont des éléments essentiels de la personnalité de l'individu, étant à la fois des principes directeurs pour les attitudes et pour le comportement (Rokeach, 1973 ; Schwartz, 1992). Le croisement de ces définitions permet de constater la différence de focale entre les travaux en sociologie et psychologie, mais aussi avec d'autres disciplines connexes. Le terme est au centre de nombreuses contradictions tant le contraste entre l'omniprésence du thème et la « *pauvreté de ses conceptualisations, voire son absence comme objet de recherche à part entière* » (Heinich, 2006, 288) est prégnant. En recherche, Schwartz (2006) évoque une absence de consensus. En effet, le concept est souvent à la croisée des chemins selon le cadre théorique et la science de rattachement.

⁴⁰ Le Trésor de la Langue Française en donne cinq définitions (De la valeur monétaire mesurable ; à la mesure d'une grandeur ; en passant par la qualité physique, intellectuelle et morale d'une personne ; mais encore aux qualités intrinsèques d'une chose ; à l'importance estimée par un jugement subjectif ou enfin à un caractère, qualité de ce qui est désiré, estimé parce que donné et jugé comme objectivement désirable ou estimable. Dès lors le pas est grand entre la valeur marchande (valeur intrinsèque d'un objet), la valeur algébrique ou absolue, l'homme de valeur morale ou personnelle, mais encore à l'importance accordée à quelque chose ou encore tout ce qui est jugé comme objectivement désirable (valeur esthétiques, morales, scientifiques, système de valeurs, valeurs humaines, communes, ...) consulté le 12 mars 2019 à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/definition/valeur>

Les approches conceptuelles sont nombreuses⁴¹ et nous ne pouvons toutes les définir. Toutefois, des éléments récurrents se retrouvent dans les définitions en sociologie, psychologie, philosophie et les différencient entre elles. En sociologie, les travaux de Katz (1963) sont régulièrement cités dans une optique déterministe et précisent qu'elles sont « *des expressions des besoins ou leurs manifestations influencées par la culture* » (13). En complément, Boudon et Bourricaud (1982) précisent qu'elles « *représentent des préférences collectives qui apparaissent dans un contexte institutionnel et participent à sa régulation* » (664). Enfin selon Rezsóhazy (2006), « *c'est ce que les hommes apprécient, estiment, désirent, recommandent voire proposent comme idéal* » (5). Dès lors, en sociologie, les valeurs émanent du processus de socialisation de l'individu. Galland et Lemel (2006) explicitent que « *les valeurs constituent une notion extrêmement générale si l'on retient comme définition qu'elles sont l'expression des orientations profondes et des croyances collectives d'une société* » (683). Dans une optique plus psychologique, Rokeach évoque une « *croyance persistante qu'un mode spécifique de conduite ou un but de l'existence est personnellement ou socialement préférable à un autre* » (1973, 5). Selon Schwartz et Bilsky, « *le système de valeurs correspond à l'adhésion des individus à des objectifs permettant de satisfaire des intérêts appartenant à des domaines motivationnels et ayant une importance plus ou moins grande dans la vie de tous les jours* » (1990, 557). Dès lors, en psychologie les valeurs sont davantage des principes directeurs qui se rapportent à des états ou comportements finaux souhaitables et qui transcendent les actions ou les situations spécifiques. Elles permettent de faire des sélections ou des évaluations d'actions, des personnes, des phénomènes ou des faits (Schwartz et Bilsky, 1990 ; Schwartz, 2006). Elles guident la sélection ou l'évaluation du comportement et des événements et sont classées par importance relative (Schwartz, 1992). Elles font davantage référence à l'individu en dehors de son groupe social. Dans une optique philosophique et pluridisciplinaire, les valeurs sont des « *préférences inter-subjectivement partagées* » (Habermas, 1998, 278). Cette définition reprend les deux approches de manière globale et souligne la place centrale des valeurs dans la façon d'être, de parler, de ressentir et implicitement dans la manière d'enseigner pour notre objet d'étude. Ainsi, les valeurs rassemblent les idéaux auxquels les

⁴¹ Nous citons par exemple les théories irrationnelles basées sur l'intuition (Scheler), les théories rationnelles absolutistes (Kant) et les théories rationnelles contextualistes (Weber) à partir soit de la position sociale (Marx ou Durkheim), ou des décisions (Nietzsche), du psychique (Freud) et qui s'ancrent respectivement dans des approches utilitariste, naturaliste, culturaliste, etc. comme l'évoque Boudon (1999)

membres d'une société adhèrent et elles ont un degré d'importance différent en fonction de ce qui importe dans la vie de l'individu.

1.2.2 D'une approche générale vers un cadre en psychologie sociale

Une étude de la littérature précise que le cadre le plus répandu pour mesurer les valeurs humaines est la psychologie sociale. Les différentes définitions recensées dans la littérature en psychologie sociale ont permis à Schwartz et Bilsky (1990) de faire ressortir cinq dimensions centrales communes dans les travaux : elles sont des concepts ou des croyances, elles portent sur un état final désirable ou sur un comportement, elles transcendent les situations spécifiques, elles guident l'évaluation ou la sélection des comportements ou des événements et enfin elles peuvent être ordonnées en fonction de leur importance relative. Schwartz (1994) structure davantage l'utilisation du concept. Elles servent de principes qui guident la vie. L'auteur décrit les valeurs comme « *des convictions relatives à des modes de conduites désirables, selon un ordre d'importance pour guider les grands principes de vie d'une personne ou d'une entité sociale* » (Schwartz, 1994, 20). Elles leur donneraient la direction et l'intensité émotionnelle. En effet, « *les valeurs peuvent être définies comme des systèmes d'évaluation sociale qui résultent d'une interaction dynamique entre l'individu et la société (...) les valeurs peuvent être considérées comme normes culturelles du jugement social* » (Fischer et Schwartz, 2011, 17). *In fine*, elles se construisent et se reconstruisent dans un processus dynamique à moyen ou long terme (Rokeach, 1973). Cette comparaison implique que les valeurs sont l'essence des actions. Cette adhésion se traduit par l'intégration de normes sociales qu'il convient de respecter et de mettre en application en comportement. Par exemple, le respect d'autrui se traduit par des règles de politesse. Ainsi, les valeurs permettent de prédire les comportements (Schwartz *et al.*, 2012). Ainsi, le système de valeurs représente l'identité propre et singulière de l'individu (Schwartz, 2006). À l'instar de Barreau et Riondet (2019), les valeurs humaines sont des qualités morales, des attitudes et des comportements qui méritent d'être défendus par l'individu et qui profitent à son développement humain. De fait, elles sont liées aux représentations de l'individu. Toutefois, il n'y a pas de déclarations de valeurs qui comptent, il n'y a que des actes révélant des valeurs qui tiennent.

Dans notre travail, les valeurs sont définies comme des buts désirables en fonction de ce qui vaut la peine pour l'individu et elles se traduisent en comportements et en attitudes. Elles transcendent les situations et elles s'ordonnent par nécessité.

1.3 Des nécessaires distinctions sémantiques avec les termes connexes

1.3.1 Entre identités professionnelles et valeurs professionnelles

Perez-Roux (2001) rappelle que les valeurs font partie de l'identité professionnelle, mais ne la constituent pas⁴². En effet, l'une des premières interrogations au début de ce travail doctoral a été de distinguer les identités professionnelles et les valeurs. En effet, le point de départ de cette recherche doctorale a été le travail doctoral de Perez-Roux (2001)⁴³ sur les identités professionnelles.

L'identité professionnelle se distingue et se retrouve dans l'identité personnelle. Ion (1990) définit l'identité professionnelle dans « *ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part* » (91). Il s'agit de toutes les modalités de l'environnement professionnel. Dans une étude spécifique, Couturier et Duret (2000) ont montré le lien entre « *les opinions et les attitudes des enseignants d'EPS et la façon dont ils se reconnaissent dans la profession* » (Couturier et Duret, 2000, 2). Malgré des disparités, l'identité professionnelle des enseignants d'EPS et leurs représentations évoluent pour réorganiser ce corps professionnel et garder une unité (Perez-Roux, 2004). Ainsi, le commun des enseignants d'EPS est de défendre des valeurs (*ibid.*). L'auteure précise que les valeurs des professeurs d'EPS leur permettent de se positionner et d'exister dans l'école. Elles justifient que les enseignants aillent au-delà des représentations véhiculées sur la discipline EPS. Cette dernière revêt une image éducative dans l'école (*ibid.*). Ce rôle donne de l'importance à l'enseignement notamment en EPS. Ainsi, les études sur les valeurs et l'identité professionnelle sont plus particulièrement menées sur les enseignants d'EPS (*ibid.*). En effet, les valeurs intellectuelles de l'école, l'injonction à la proximité des élèves, les pratiques physiques et corporelles sont des outils de transmission de valeurs. Dès lors, les enseignants d'EPS ont, plus que les autres enseignants d'enseignement, une étiquette d'éducateurs (Perez-Roux, 2009). Ces représentations qui fondent l'identité des professeurs d'EPS (Perez-Roux, 2004).

⁴² À ce sujet, pour faire le lien avec le chapitre précédent du présent travail sur la « dynamique des valeurs », Perez-Roux (2005) montre que l'identité professionnelle est un processus dynamique qui change en fonction du contexte et de la trajectoire personnelle.

⁴³ Cette étude et ce manuscrit ont été inspirants à de nombreux égards lors de nos travaux de masters et de la construction de notre professionnalité d'enseignant d'EPS.

De manière inhérente, les valeurs et les croyances sont entretenues par des représentations personnelles, sociales et professionnelles. Elles mobilisent et engagent dans l'action l'enseignant et s'entretiennent de manière parfois inconsciente (Perez-Roux, 2004). Elles cultivent l'identité professionnelle (Couturier et Duret, 2000 ; Perez-Roux, 2004) ce qui fait des enseignants d'EPS, des professeurs particulièrement engagés dans la vie de l'établissement (Perez-Roux, 2001). L'identité professionnelle est un processus historique multidimensionnel en construction permanente. *In fine*, elle est donc dynamique et évolue plus fréquemment que les valeurs. Des similitudes avec les croyances sont notées à cet égard.

1.3.2 Valeurs, croyances, comportements, besoins : un état des lieux

Les termes croyances, représentation, normes, besoins, intérêts, éthique se rapprochent du concept de valeurs dans le langage courant et sont parfois confondus. Les valeurs se différencient de tous ces termes étant donné qu'elles « *sont des buts désirables, trans-situationnels, variant en importance, qui servent de principes guidant la vie des gens. L'aspect crucial de leur contenu, qui distingue les valeurs entre elles, est le type de but motivationnel qu'elles expriment* » (Schwartz et al., 2012, 3). Elles se rapportent à des fins et à des comportements désirables dans toutes les situations, mais elles peuvent être mobilisées ou non selon la situation. De Ketele et Maroy (2006) ont rappelé les difficultés inhérentes à l'observation pour des phénomènes si complexes.

Rokeach (1973) a différencié les valeurs des croyances avec une cible. L'auteur a placé au centre de la cible, les croyances les plus difficiles à changer et vers l'extérieur au contraire celles qui seraient les plus « modifiables ». Ainsi, les croyances centrales sont plus proches des valeurs alors que les croyances périphériques sont davantage des intérêts (*ibid.*). Dans une méta-analyse, Pajares (1992) définit les croyances comme un filtre d'interprétation pour comprendre la connaissance et les expériences. Elles influent le comportement et la perception du monde sous la forme d'un filtre (*ibid.*). Par exemple, l'effet pygmalion est une croyance en la capacité d'un élève. L'enseignant se conforme à cette croyance comme un filtre de pensée, mais elle peut plus rapidement être remise en question. Elle est proche de la notion de représentations. Dans son travail doctoral, Le Bot (2014) souligne que les représentations sont un guide pour l'action. Elles s'organisent au travers des valeurs, des attitudes et des croyances dans une situation pour aiguiller le comportement. Elles participent donc au traitement de l'information et vont se développer sous

forme comportementale en fonction de ce qui pousse à agir. Il s'agira donc d'une construction individuelle et sociale.

Le comportement est de fait l'action observable d'une activité pour un sujet (Delboé, 2018). Il traduit en gestes les processus mentaux internes (Pajares, 1992) à savoir, les attitudes, les axiomes, les opinions, les idéologies, les perceptions, les conceptions, les systèmes conceptuels, les préconceptions et les dispositions. Si les intérêts désignent « *des tendances ou dispositions relativement stables ou durables [...] orientées [...] vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues dans un milieu culturel donné* » (Dupont *et al.*, 1979, 11), les valeurs déterminent et organisent aussi les conduites. Elles ont une base motivationnelle qui se traduit dans le comportement (Schwartz *et al.*, 2012). Les intérêts permettent au travers des activités choisies de mettre en avant une valeur.

Enfin les besoins se comprennent plutôt dans l'approche qui conduit à une action pour atteindre des objectifs. Ainsi, les objectifs peuvent être généraux comme des valeurs ou très spécifiques comme des intérêts (Benedetto, 2008).

1.4 Les modèles théoriques pour étudier les valeurs humaines

Dans la littérature, les questions de la mesure des valeurs⁴⁴ proviennent principalement des travaux de Rokeach (1973) en psychologie sociale et de Boudon (2002) en sociologie. Si Boudon souligne la perte de repères et du déclin des valeurs (Boudon, 1999), il étudie ensuite que ce sont les jugements de valeurs qui ont évolué et qu'ils sont le plus souvent incorporés. Pour rester dans le cadre de la psychologie sociale, Rokeach (1973) a structuré de manière expérimentale et empirique les valeurs pour mesurer les priorités des valeurs des individus. Pour l'auteur (*ibid.*), il y a un nombre de valeurs limité et elles sont identiques pour tous les êtres humains à différents degrés d'importance. Toutefois, ces visions semblent erronées et la psychologie expérimentale propose différents modèles pour analyser les valeurs. À notre connaissance, six modèles conceptuels ont été développés en psychologie sociale. Il s'agit des modèles théoriques de Allport, Vernon et Lindzey, de Eisner et Vallance, de Rokeach, de Schwartz, de Cawley et de Catlin.

⁴⁴ Pour Goriely, « *si les valeurs sont constitutives d'une sélection, elles ne sont pas constitutives de l'objet même de l'investigation* » (1950, 31).

1.4.1 Le modèle de Allport, Vernon et Lindzey

À notre connaissance, la première étude qui propose un modèle de valeurs humaines en psychologie sociale a été publiée en 1931 par Allport, Vernon et Lindzey. Cette catégorisation provient notamment des travaux de Spranger et plus particulièrement de l'ouvrage « *Types of Men* » (1928). Les auteurs proposaient six types fondamentaux de valeurs humaines. Il s'agit du type théorique (découverte de la vérité), économique (ce qui est le plus utile), esthétique (forme, beauté et harmonie), social (recherche de l'amour d'autrui), politique (pouvoir) et religieux (unité). L'échelle de mesure est l'« *Allport-Vernon-Lindzey Study of Values* ». Les valeurs sont interrogées de manière autodéclarée en 45 items. En 1960, cette échelle de personnalité avait déjà été citée des centaines de fois, ce qui montre les attentes de ce type d'outils de mesure pour la recherche (Kopelman *et al.*, 2003). Cette enquête pourtant avant-gardiste a été mise de côté en raison d'un langage obsolète pour une population non éduquée (*ibid.*). Dès lors, ces auteurs ont remis à jour cette échelle (*ibid.*) pour une utilisation simplifiée dans un langage plus actuel. Malgré un apport important au niveau théorique, ces études ont été sous-utilisées au niveau empirique notamment, car il ne correspondait pas à toutes les cultures (*ibid.*).

1.4.2 Le modèle de Eisner et Vallance

Eisner et Vallance (1974) ont construit une théorie sur les orientations de valeurs. Le modèle décrit les valeurs en cinq domaines d'orientation de valeurs. Il s'agit de « la maîtrise de la discipline, le processus d'apprentissage, l'auto-actualisation, la responsabilisation sociale et l'intégration écologique ». Un questionnaire sur les orientations de valeurs des professeurs a été conçu par Ennis et Hooper (1988). Les auteurs ont créé un questionnaire en 75 items pour interroger les cinq orientations de valeurs dans le contexte de l'enseignement et de l'éducation physique. L'outil de mesure est le « Value Orientation Inventory » (VOI ; Ennis et Hooper, 1988). Ce modèle se base sur des situations didactiques ou pédagogiques dans l'enseignement de l'éducation physique. Le répondant doit hiérarchiser les énoncés, du moins important au plus important, sur une échelle de Lickert. La création du VOI a posé des problèmes théoriques contraignants qui ont abouti au VOI-2 (Ennis et Chen, 1993). Malgré une version courte (VOI-SF ; Chen, Ennis et Loftus [1997]) avec 10 items par dimensions, le questionnaire est long à la passation (Tjeerdsma *et al.*, 2000). Par ailleurs, la validation des questionnaires (dont celle en français validé par Pasco, Guinard et Kermarrec, 2008a uniquement sur 157 enseignants d'EPS) est statistiquement moins

robuste que les autres questionnaires. Ces questionnaires restent encore peu utilisés pour interroger les valeurs humaines dans la littérature.

1.4.3 Le modèle de Rokeach

Rokeach a rénové les travaux d'Allport et ses collaborateurs (1931) sur les valeurs fondamentales. À cet égard, la référence principale est l'ouvrage « *The Nature of Human Values* » (1973). L'auteur sépare les « *valeurs finales* » et les « *valeurs instrumentales* ». Les premières sont des motivations à atteindre dans sa vie comme peut l'être un challenge. Il s'agit par exemple du bonheur ou du sentiment d'accomplissement. De l'autre, les « *valeurs instrumentales* » font référence à des comportements ou une façon d'atteindre (*e.g.*, le courage, l'ambition ou l'honnêteté). Ces deux types de valeurs se complètent. Pour les mesurer, l'auteur a créé le *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1973). Il est composé de dix-huit valeurs terminales et instrumentales à classer par ordre de priorité. Le répondant doit les classer puis justifier son choix par écrit. Cette mesure a été largement utilisée, mais il est aussi chronophage, car l'individu justifie son classement par des questions ouvertes. L'outil de mesure est toujours utilisé par des organisations dans le cadre du management notamment pour des recherches d'efficacité organisationnelle (Tuulik *et al.*, 2016). Cependant, le temps de réflexion pour classer les valeurs entre elles est un biais conséquent.

1.4.4 Le modèle de Schwartz

Schwartz a développé ses études en continuité des travaux de Rokeach. La spécificité de ce modèle a été de mettre en avant dix valeurs humaines fondamentales de base sous la forme d'une structure circulaire interculturelle (Davidov, Schmidt et Schwartz, 2008). À cet effet, l'auteur a mené des enquêtes dans plus de 80 pays (Schwartz, 1992, 1). Il a fait ressortir dix valeurs de base dans toutes les cultures (Lehman, Chiu et Schaller, 2004). En effet pour mesurer les valeurs, différentes modélisations ont été développées par Schwartz et ses collaborateurs. Dans un premier temps, Schwartz a construit le « *social value survey* » (SVS ; Schwartz, 1992). Avec ses collaborateurs, il a ensuite développé le « *portrait values questionnaire* » (PVQ ; Schwartz *et al.*, 2001). Ces outils ont été validés en langue française par Wach et Hammer (2003). Enfin, le « *portrait values questionnaire revisited* » (PVQ-R ; Schwartz *et al.*, 2012) a été construit. Ces questionnaires ont été conçus différemment pour interroger les valeurs. Dans le SVS (1994), le répondant doit classer 57 valeurs (56 en 1992) entre elles par ordre de priorité. L'outil est complexe

à remplir et le temps de passation est important à l'instar des travaux de Rokeach (1973). Le PVQ permet d'évaluer les valeurs en fonction de la similarité du répondant avec un portrait décrit dans des assertions. Chaque item décrit le portrait de personnes en fonction d'une des dix valeurs de base sans la mentionner. Le répondant se compare à la description sur une échelle de Lickert en fonction de leurs pratiques et de leurs motivations. Cette méthode est plus facile et plus concrète que le SVS (Schwartz, 2006). En effet, si le SVS interroge les gens directement sur leurs valeurs, le PVQ mesure indirectement et implicitement les valeurs de la personne interrogée, c'est-à-dire sans révéler le sujet étudié. De cette façon, il réduit également les effets de la désirabilité sociale. Ce modèle a permis de prédire les comportements en fonction des valeurs (Schwartz *et al.*, 2012). Lorsque le répondant se compare à des comportements et des attitudes de la vie quotidienne, il est interrogé sur les valeurs de base de la théorie de Schwartz de manière inconsciente. Cette approche méthodologique fait la spécificité, l'originalité et a permis la diffusion du questionnaire de valeurs par portraits. Les questionnaires sont séparés selon le sexe de l'individu pour se comparer à quelqu'un du même sexe et donc qui est le plus proche possible du/de la répondant(e)⁴⁵. Le PVQ et le PVQ-R sont basés sur une méthodologie analogue et sur le même questionnaire. Le PVQ-R a revisité le PVQ (Schwartz et Butenko, 2014) pour interroger de manière plus précise les valeurs (modèle en 19 valeurs). Cependant, la passation et le traitement du PVQ-R sont plus chronophages et l'outil de mesure est encore peu utilisé à ce jour (Simón *et al.*, 2017).

Ainsi, le modèle de Schwartz permet de mesurer les priorités de valeurs des individus et leur importance relative dans le système de valeurs. Une similitude est donc perçue avec l'approche d'Allport sus-citée. Le modèle de Schwartz se base sur une conception théorique précise afin d'évaluer les valeurs des individus. Toutefois, elle ne permet pas de déconstruire ou de comprendre les systèmes de valeurs (Schwartz *et al.*, 2012) et les populations utilisées pour valider ce modèle sont essentiellement des enseignants d'université et des étudiants. Des réticences sont parfois portées pour utiliser ce modèle avec des populations moins proches du milieu universitaire. Cette limite ne touche pas directement les études sur une population d'enseignants (Schwartz, 2006).

⁴⁵ Toutefois, le questionnaire est identique, seuls les accords de genre sont modifiés.

1.4.5 Le modèle de Cawley

Dans un travail de thèse de doctorat (Cawley, 1997) a conçu une échelle pour mesurer les vertus et les valeurs personnelles. La structure des vertus a été construite autour de la personnalité morale en quatre dimensions (empathie, ordre, ingéniosité et sérénité). L'auteur se rapproche régulièrement des écrits de Rokeach (1979), mais mobilise les vertus plutôt que les intérêts pour interroger les valeurs. Le répondant doit se comparer à des assertions qui décrivent des vertus pour mesurer ses valeurs sans les interroger directement. Il se positionne pour chaque item sur une échelle de 1 (« Très éloigné de ce que je suis réellement à 7 : très proche de ce que je suis réellement »). Ce travail a été publié en 2000 (Cawley *et al.*, 2000). La conception d'un outil en 140 items rend son utilisation complexe. De fait, très peu de chercheurs ont réutilisé ce modèle pourtant intéressant. En effet, cette échelle mérite d'être relevée, car même si elle n'est pas citée par Schwartz, l'idée semble être très proche de la conception du questionnaire de valeurs par portrait développé ensuite en 2001.

1.4.6 Le modèle de Catlin

De nouveaux outils se développent pour mesurer les valeurs des populations spécifiques. Le « *Values Across the Lifespan Questionnaire* » (VALQUEST) est un outil de mesure des valeurs pour les personnes âgées. Il a été développé et validé par Catlin (2018) et il présage de nouveaux cadres pour interroger les valeurs dans des contextes spécifiques. En effet, des études font ressortir que les valeurs dans les pratiques effectives sont rarement interrogées (Lenoir et Vanhulle, 2006). Dès lors, ce modèle interroge les valeurs de manière plus précise pour une population spécifique à partir du modèle de Schwartz. Ce dernier est le reflet des outils spécifiques pour étudier les valeurs de base dans un contexte spécifique (Avallone *et al.*, 2010 pour le contexte du travail). Ils rendent compte de l'application des valeurs dans un contexte spécifique. Les études générales ne sont pas pleinement transférables pour étudier les valeurs appliquées dans un contexte. De fait, la cadre théorique de Schwartz (1992) sur les valeurs humaines de base est à la genèse d'une nouvelle réflexion sur les valeurs en psychologie sociale.

En conséquence, plusieurs cadres théoriques ont été développés pour interroger les valeurs. Deux modèles semblent être les plus utilisés dans la littérature récente, il s'agit des « orientations de valeurs » (Ennis et Hooper, 1988) et des « valeurs de base » (Schwartz, 1992).

1.5 Des modèles adaptés à notre recherche

1.5.1 Du modèle des orientations de valeurs

Le modèle théorique des « *orientations de valeurs* » a largement participé à la littérature pour interroger les valeurs en psychologie sociale. Il est toujours largement usité dans les études contemporaines. Dans ce modèle, les orientations de valeurs correspondent à « *l'ensemble des principes du vrai et du faux qui sont acceptés par un individu ou un groupe social* » (Jewett, Bain et Ennis, 1985, 14). La spécificité de ce modèle est qu'il se base sur les choix (Kerlinger et Lee, 1999), les convictions et les comportements (Pasco, Kermarrec et Guinard, 2008b) des individus. Ce cadre a été conceptualisé par Eisner et Vallance (1974) puis revisité en éducation physique par Jewett et son équipe (1985). Les auteurs ont opérationnalisé le cadre des orientations de valeurs dans le contexte de l'enseignement puis de l'éducation physique et sportive. Une étude a dégagé cinq orientations de valeur en éducation physique : la maîtrise de la discipline, le processus d'apprentissage, l'auto-actualisation, la responsabilisation sociale et l'intégration écologique (Jewett *et al.*, 1985). Dans l'enseignement, les orientations de valeurs se basent sur les préférences dans les contenus d'apprentissage, les finalités ou les situations d'apprentissage des enseignants.

Lorsque la *maîtrise de la discipline* (MD) est l'orientation principale, alors les connaissances sont essentielles pour l'enseignant. La maîtrise des contenus est la base de l'évaluation pour les évaluations (Hirst, 1974). Par rapport à la typologie de Schwartz (2006), ce propos pourrait se rapprocher du domaine de valeurs de la *continuité*.

Pour les enseignants qui priorisent le *processus d'apprentissage* (PA), le méta-apprentissage et l'adaptation sont importants (Papert, 1980). La notion de compétences est particulièrement adaptée à ce domaine. Cette seconde orientation de valeurs (OV) se situerait plutôt dans le domaine de valeurs de l'ouverture au changement du cadre de Schwartz (2006).

Les enseignants focalisés sur *l'auto-actualisation* (AA) développent en priorité le développement personnel et l'autonomie des élèves. L'enseignant est principalement tourné vers ses élèves pour viser une meilleure connaissance d'eux-mêmes et développer leur bien-être. Cette troisième OV se situerait plutôt vers l'universalisme et l'autonomie (typologie de Schwartz, 2006).

Les enseignants centrés sur la *responsabilisation sociale* (RS) opérationnalisent l'éducation pour plus d'égalité et de solidarité. Les interactions sociales sont développées au travers d'un

fonctionnement coopératif. Cette quatrième OV se situerait plutôt au niveau du domaine de valeurs du *dépassement de soi* (Schwartz, 2006).

Enfin, l'*intégration écologique* (IÉ) est un domaine focalisé sur une approche globale à différentes échelles (de l'individu à l'environnement extérieur). L'équilibre se construit dans l'adaptation à un ensemble de facteurs. Dans cette catégorisation, l'enseignant se centre sur les compétences d'adaptabilité de l'individu, dans différents contextes pour faire face à toutes les situations. À l'image de l'intégration écologique, cette cinquième OV se situerait au centre de la catégorisation de Schwartz (2006). La figure 2 permet de visualiser ces cinq domaines et de les repartir en fonction de l'échelle d'importance : l'individu, la matière et la société.

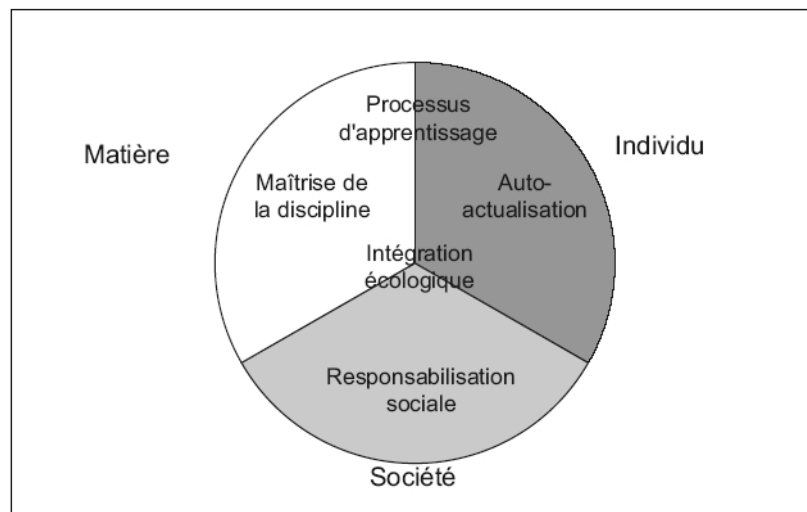


Figure 2. Cadre théorique des orientations de valeurs (Jewett et al., 1985, 34)

Cependant, la stabilité de ce cadre interroge. En effet, une étude a montré que les orientations de valeurs varient rapidement (Tjeerdsma *et al.*, 2000). Les auteurs soulignent que la dynamique des orientations de valeurs est fonction du contenu du cours pour un groupe d'étudiants en stage de professorat en EPS. Ainsi, la littérature reste réservée sur les travaux dégageant des implications sur les orientations de valeurs des enseignants stagiaires (Pasco et Ennis, 2009). Par ailleurs, ce cadre a déjà été préalablement utilisé dans l'enseignement et notamment en EPS notamment dans le contexte français. Ce cadre a offert de fortes implications autour des croyances des enseignants dans leur mise en œuvre de l'enseignement en EP notamment au travers de deux thèses (Gueguen, 2013 ; Le Bot, 2014). Cette approche théorique a été largement mobilisée dans des enquêtes par entretiens mais elle souffre du manque de recherche empirique dans les études quantitatives pour une comparaison des résultats. En effet, les questionnaires demandent à classer

les items entre eux et sont chronophages avec un temps de passation important. Le second biais important est que la validation du VOI-2 est peu robuste avec un faible échantillon (*op. cit.*). Toutefois, ce cadre est très intéressant pour les études par entretiens (*e.g.*, Le Bot, 2014).

1.5.2 Au modèle des valeurs humaines de base

Le modèle théorique de Schwartz (1992 ; 2006) est le plus répandu dans la littérature internationale récente (Hitlin et Piliavin, 2004 ; Cieciuch, 2017 ; Simón *et al.*, 2017). En France, le modèle de Schwartz a été utilisé en marketing (*e.g.*, Valette-Florence, Odin et Vinais, 1996), en Psychologie sociale (Wach et Hammer, 2003), pour l'orientation scolaire et professionnelle (Leyrit, 2013 ; Gros et Wach, 2013) et en Psychologie sociale du Sport (Albouza, 2014 ; Albouza *et al.*, 2016). Toutefois, il est peu connu (Albouza *et al.*, 2016).

Il a une validité théorique et empirique dans différents domaines (Bardi et Schwarz, 2013). Il a été appliqué à différents domaines de la vie y compris le sport (Bardi et Schwartz, 2013). L'auteur propose un consensus autour de trois nécessités universelles des valeurs. Il s'agit de « *satisfaire les besoins biologiques des individus, permettre l'interaction sociale et assurer le bon fonctionnement et la survie des groupes* » (931).

Des dizaines de milliers de sujets ont été interrogés dans 70 pays avec ce modèle (Schwartz *et al.*, 2012). L'auteur a identifié de nombreuses valeurs et ce paradigme est régulièrement mis à jour⁴⁶. Conceptuellement le modèle a montré que les humains ont des valeurs en commun et qu'elles s'opposent en fonction de deux axes. Elles peuvent se traduire en dix valeurs de base. Celles-ci sont fondamentales dans la vie humaine et elles regroupent toutes les valeurs humaines existantes. Elles peuvent être individuelles et collectives et s'opposer entre elles.

Ainsi, le modèle théorique (Schwartz, 1992) développe une structure universelle autour des « *dix valeurs de base de la personne* ». Elles ont été identifiées dans toutes les cultures humaines : *l'autonomie, la stimulation, l'hédonisme, la réussite, le pouvoir, la sécurité, la tradition, la conformité, la bienveillance et l'universalisme* (Figure 3, page 45). L'autonomie correspond à l'indépendance des actions et des pensées, la création et l'exploration (créativité, curiosité, liberté). La stimulation est caractérisée par l'excitation, la nouveauté et les challenges (l'audace, une vie excitante et variée). L'*hédonisme* fait plutôt attrait au plaisir et la gratification des sens (avoir du

⁴⁶ Une proposition a été développée par Wach et Hammer (2003) sur deux valeurs : la vérité scientifique et la vérité arationnelle. Toutefois, elles ne se retrouvent pas dans toutes les cultures et elles ont été évincées.

bon temps dans la vie). La réussite correspond au succès et a démontré ses compétences par rapport aux autres (l'ambition, la détermination). Le pouvoir se caractérise par un statut social prestigieux de contrôle ou de domination sur les autres et les ressources (l'autorité, la richesse). La sécurité correspond à une stabilité de vie et des relations sociales sans prise de risque (sécurité nationale, ordre, propreté). La tradition correspond au respect, à l'engagement et à l'acceptation des habitudes et des idées culturelles (humilité, dévotion, acceptation de sa position sociale). La conformité est la maîtrise des actions et des impulsions susceptibles de nuire aux autres, aux attentes et aux normes sociales (obéissance, honorer ses parents et ses aïeux, politesse). La bienveillance est la préservation et l'amélioration des conditions de vie des proches (honnêteté, solidarité, altruisme). L'universalisme correspond à la compréhension, l'appréciation, la tolérance et la protection des personnes et de la nature (ouverture d'esprit, justice sociale, égalité, protection de l'environnement). Ainsi, pour l'auteur, les valeurs guident le comportement humain et organisent la vie de nos concitoyens. Les hiérarchies de valeurs individuelles expriment ce qu'une personne pense être important dans la vie (Schwartz *et al.*, 2012).

Ces dix valeurs de bases s'assemblent en quatre dimensions (Schwartz, 2006) : *l'ouverture au changement* (indépendance, vivre de nouvelles expériences excitantes), *l'affirmation de soi* (poursuite d'intérêts individuels), *la continuité* (respect des normes sociales et des habitudes) et *le dépassement de soi* (être tourné vers les autres) (Figure 3, page 45)⁴⁷. Les résultats des études sur les valeurs sont principalement présentés à partir des scores par domaine de valeurs.

Le tableau 1 ci-dessous permet d'avoir une vision synthétique des relations entre les valeurs et les domaines de valeurs puis les contenus des items qui sous-tendent chacune des valeurs de base et enfin les comportements attendus pour chaque valeur :

⁴⁷ Si *l'affirmation de soi* se comprend comme la valorisation de soi, être plus fort que l'autre (avoir du pouvoir et de la réussite) ; le *dépassement de soi* est la compétence à se tourner vers les autres. Le *dépassement de soi* peut donc être compris comme l'abnégation de soi (valeurs altruiste humaniste tandis que *l'affirmation de soi* correspond au fait d'être en réussite sociale et d'exercer du pouvoir sur les autres).

Tableau 1. Développement de la théorie des valeurs de Schwartz et les comportements inhérents (inspiré de Schwartz, 2006)

Domaine de valeurs	Valeurs de base	Indicateurs de valeurs	Comportements attendus
<i>Ouverture au changement</i>	Autonomie	Créativité, curiosité, liberté	Indépendance des actions et des pensées, création et exploration
	Stimulation	Audace, courage, prouesse	Chercher de nouvelles expériences excitantes avec des challenges
	<i>Hédonisme</i>	Plaisir, amusement, gratification des sens	Se faire plaisir et avoir une vie attractive
<i>Affirmation de soi</i>	Réussite	Ambition, Détermination, Succès personnel	Démontrer ses compétences par rapport aux autres, persévérantes
	Pouvoir	Autorité, Richesse, Influence	Statut social prestigieux de contrôle ou de dominance sur les autres et les ressources
	Sécurité	Ordre, propreté, organisation, assurance	Stabilité de vie et des relations sociales sans prise de risque
<i>Continuité</i>	Tradition	Attachement, humilité, dévotion, respect	Respect de l'engagement et acceptation des habitudes et des idées culturelles
	Conformité	Obéissance, politesse, allégeance, fidélité	Limiter les actions et les impulsions susceptibles de nuire aux autres, aux attentes et aux normes sociales
<i>Dépassement de soi</i>	Bienveillance	Honnêteté, solidaire, altruisme	Préservation, support et amélioration des conditions de vie des proches
	Universalisme	Ouverture d'esprit, justice sociale, égalité, protection de l'environnement	Compréhension, tolérance et protection de tous

Dès lors, « *les individus, comme les groupes, se distinguent par les priorités qu'ils donnent à ces valeurs* » (Schwartz, 2006, 929). Ainsi, ces valeurs sont présentes chez chaque individu (universelles) de manière plus ou moins marquée. La hiérarchie personnelle des valeurs (Schwartz *et al.*, 2012) compose le système de valeurs d'une personne. La figure ci-dessous présente l'agencement des valeurs de base dans une structure circulaire (Schwartz, 1992). *L'hédonisme* est rattaché à l'*affirmation de soi* et à l'*ouverture au changement* au niveau structurel (Schwartz, 2006).

Différentes analyses statistiques ont permis de valider une conception circulaire structurale de ces valeurs (Schwartz et Bilsky, 1987 ; 1990 ; Schwartz et Boehnke, 2004). Dans ce *circumplex*, la proximité ou l'éloignement visuel des valeurs traduit les relations de compatibilité ou d'antagonisme entre elles. La figure 3 montre l'agencement des valeurs entre elles.

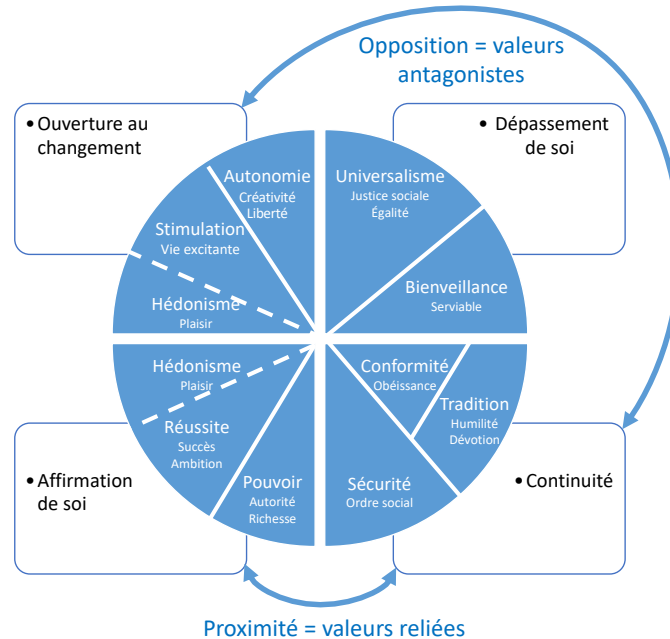


Figure 3. Modèle des dix valeurs humaines universelles de base agencées en quatre domaines de valeurs (Schwartz, 2006).

Ainsi, les valeurs interagissent, elles sont interdépendantes et s'influencent entre elles. Les relations entre les valeurs sont dynamiques et fonctionnent comme un « vase communicant ». En effet, les valeurs s'opposent ou interagissent en fonction de leur position dans le cercle. Ainsi et pour exemple, la valeur de *l'autonomie* est opposée à la valeur de *sécurité* mais reliée à la valeur de *stimulation*. Pour les domaines de valeurs, *l'affirmation de soi* (poursuite d'intérêts individuels) est opposée au domaine de valeurs du *dépassement de soi* (mise en avant des intérêts des autres). Ainsi, une personne qui donne plus d'importance au conformisme avec la valeur de « tradition » mettra en avant les valeurs de sécurité et l'humilité pour respecter l'harmonie sociale. Dès lors, son système de valeurs sera principalement guidé par le domaine de valeurs de la *continuité*. Au contraire, un individu axé sur la stimulation aura de bonnes probabilités d'accorder beaucoup d'importance à vivre de nouvelles expériences dans la vie avec des valeurs d'autonomie et d'hédonisme. De même, une personne qui accorde beaucoup d'importance au *pouvoir* ne se souciera pas vraiment des valeurs d'*universalisme* (de la préservation de la nature ou de tous les

individus). Ces relations expliquent la représentation spatiale effectuée sous la forme d'un cercle. Les valeurs ont donc des relations dynamiques d'opposition ou de compatibilités entre elles en fonction des motivations de l'individu (Schwartz, 1992).

Cette structure des relations entre les valeurs a été retrouvée dans des groupes appartenant à des cultures différentes (Schwartz, 2006). L'auteur émet donc l'idée d'une organisation universelle des motivations humaines (*ibid.*). Les valeurs adjacentes ont des motivations communes et les autres se distinguent en fonction de la motivation qui sous-tend chacune d'elles. En ce sens, la reconnaissance sociale se retrouve entre le *pouvoir* et la *réussite*. La satisfaction personnelle est proche de la *réussite* et de l'*hédonisme*. La recherche de sensations excitantes et des émotions agréables rassemble l'*hédonisme* et la *stimulation*. L'attachement à la découverte de nouvelles expériences et en maîtriser les habiletés font le lien entre la *stimulation* et l'*autonomie*. Être fier de son jugement personnel et être à l'aise avec la diversité rassemblent l'*autonomie* et l'*universalisme*. Tandis que l'universalisme et la bienveillance s'apparentent sur la focale donnée aux autres et avec un dépassement des intérêts égoïstes. Le dévouement envers le groupe d'appartenance est rattaché à la *bienveillance* et à la *tradition*. La *bienveillance* et la *conformité* s'accordent sur un comportement normatif pour faciliter les relations avec les proches. La subordination de l'individu aux attentes imposées par la société conforte des valeurs de *conformité* et de *tradition*. Les arrangements sociaux pour assurer la sécurité font attrait à la *tradition* et la *sécurité*. L'importance de relations harmonieuses et de l'ordre sollicite davantage la *conformité* et *sécurité*. Enfin, l'évitement des menaces en contrôlant les relations et les ressources rappellent plutôt la *sécurité* et le *pouvoir* (Schwartz, 2006). La figure 3 synthétise l'agencement des différentes valeurs au travers du *circumplex*.

En conséquence, le cadre des valeurs de base est d'une part linéaire en fonction des priorités de valeurs individuelles et, d'autre part systémique au vu de l'interdépendance des valeurs en leur sein. Dès lors, les valeurs s'actualisent sous la forme d'un *circumplex* qu'il faut comprendre comme un système de valeurs avec des priorités de valeurs traduisant une hiérarchie de valeurs. Les attitudes et les comportements découlent de ces différences de priorités. Mais cette approche scientifique a été faiblement utilisée dans l'enseignement en général et aucun travail, à notre connaissance utilise ce cadre spécifiquement en Éducation Physique et Sportive.

Les travaux et approches permettant d'appréhender et de mesurer les valeurs sont nombreux. Dans ce travail de thèse, nous avons choisi d'utiliser le cadre théorique des valeurs de base (Schwartz, 1992) issu de la psychologie sociale.

La théorie des valeurs de Schwartz (1992 ; 2006) présente un modèle ayant une validité théorique et empirique dans différents domaines (Hitlin et Piliavin, 2004 ; Bardi et Schwarz, 2013). Hanel, Litzellachner et Maio (2018) montrent qu'il s'agit du modèle le plus stable pour mesurer les valeurs humaines en psychologie sociale. Une opérationnalisation de ce modèle dans le contexte de l'enseignement de l'EPS semble d'autant plus pertinente pour des études comparatives.

Ainsi, dans ce travail, nous considérerons que les valeurs s'articulent à partir des motivations (Schwartz, 1992) et des comportements (Maio, 2010). Elles sont induites par ses représentations et impactées par le contexte. De fait, les valeurs se révèlent à l'occasion de choix sur ce qui est préférable ou désirable (Houssaye, 1992).

2 L'étude des valeurs de base

2.1 La structure des valeurs

2.1.1 La structure universelle des valeurs de base : un fonctionnement systémique

Dans la littérature, il fait consensus que les valeurs forment un système et qu'elles sont interdépendantes (Rezsóhazy, 2006). De ce fait, elles peuvent s'organiser sur une forme curriculaire sous le nom de système de valeurs qui traduit des hiérarchies entre elles dans différentes théories. La théorie des valeurs de base (Schwartz, 1992) est dans la continuité et amène une vraie avancée dans le domaine. Pour l'auteur, les valeurs sont des représentations des besoins qui permettent la satisfaction des besoins de l'individu, son intégration sociale et le bon fonctionnement des groupes. Ces avancées ont permis d'identifier une structuration universelle des valeurs humaines pour tous les êtres humains dans plus de 60 pays.

Les valeurs dépendent donc de leur importance relative et ne sont pas illimitées. Schwartz (1992) a construit un modèle structural multidimensionnel en 56 valeurs, résumées en 10 valeurs de base et enfin en 4 domaines de valeurs (Figure 3 p. 45). Ainsi, si les premières études

conceptualisent les valeurs sur un continuum, elles ont ensuite été organisées avec deux axes bipolaires et enfin sur un « circumplex ». Cette approche a abouti à la théorie des valeurs de base de Schwartz (1992). Ces 10 valeurs de base composent le système de valeurs dans un ordre d'importance établi par chaque individu. La catégorisation des individus, des groupes d'individus et des événements sociaux qui s'opère à partir des différentes valeurs doit probablement être un des premiers aspects et un des plus fondamentaux de la catégorisation sociale (Boughaba, 2007). Cette hiérarchie dans l'ordre des valeurs permet d'expliquer et même de prédire les comportements et les attitudes de l'individu (Schwartz *et al.*, 2012). De fait, les valeurs se traduisent au travers d'un comportement, d'un jugement, d'attitudes souvent inconscientes. *In fine*, la constitution d'un système stabilisé de valeurs contribue à la construction de l'identité (Forner *et al.*, 2008). Rezsöházy (2006) précise que l'agencement des valeurs tire son origine de la culture, la société, les institutions et la personnalité pour chaque individu.

2.1.2 Les valeurs : des priorités inconscientes

La littérature montre qu'en fonction de ce qui semble juste et légitime et ce qui vaut la peine d'être fait, les valeurs sont activées de manière souvent inconsciente (Schwartz, 2006)⁴⁸. En effet, il semble que même si les valeurs sont dans l'ensemble communes et partagées, une représentation subjective les enrobe. La structuration des valeurs est au centre de nombreuses études empiriques depuis le milieu du XX^{ème}. Elles soulignent que plusieurs valeurs interviennent dans une même situation. Dans la mesure des valeurs, elles ne peuvent pas être interrogées directement ou seulement dans des situations conflictuelles entre différentes valeurs (Schwartz, 2012). Plusieurs valeurs interviennent dans chaque situation, mais l'interprétation de ces dernières amène à l'action. Schwartz évoque donc le terme d'importance relative des valeurs entre elles (Schwartz, 2006). C'est la priorité accordée par l'individu à cette valeur par rapport aux autres valeurs qui influence le comportement. Selon Kerlinger et Lee (1999), les différences de valeurs constituent l'essence majeure des choix et des conflits humains.

Huteau (2003) révèle que l'intérêt principal de la théorie de Schwartz est de fournir un cadre descriptif des valeurs sous une forme circulaire, structuré et donc susceptible de faciliter l'application des valeurs dans un contexte précis. En effet, les individus se distinguent par des

⁴⁸ Selon Weber (1995), les valeurs échappent au discours rationnel, car elles sont l'expression de sentiments souvent inconscients.

priorités qu'ils donnent à leurs valeurs dans différents contextes (Schwartz, 1992). Ainsi, la théorie des valeurs de Schwartz peut être appliquée à divers domaines de la vie, y compris le travail (Bardi et Schwartz, 2013). Les valeurs de l'individu ne changent pas en soi, mais elles peuvent être opérationnalisées de manière distincte dans un contexte spécifique (De Clercq *et al.*, 2008). Or, les comportements des individus sont basés sur des croyances, des attitudes, des intentions, des motivations et permettent de mesurer les valeurs de l'individu (Schwartz, 1992 ; Petty et Cacioppo, 2018). Si les valeurs sont souvent non conscientisées, il semble pertinent de s'intéresser aux comportements pour les interroger (Robbins et Judge, 2014).

2.2 La dynamique inter et intrapersonnelle des valeurs

2.2.1 La dynamique intrapersonnelle des valeurs : entre stabilité et dynamisme

Dans la théorie de Schwartz (Schwartz et Bilsky, 1987 ; 1990 ; Schwartz, 1992), la structure des valeurs de base est stable, mais des processus influent de l'intérieur sur les valeurs. Selon les oppositions et les compatibilités entre elles, une dynamique se crée. Des relations d'antagonisme et de proximités entre les valeurs interviennent simultanément dans les actions et les décisions (Schwartz, 2006). Ainsi, les valeurs s'ancrent dans un processus dynamique interagissant pour expliquer la structure circulaire du système de valeurs (Schwartz, 2006). Une augmentation de l'importance d'une valeur s'accompagne d'une légère augmentation d'une valeur à proximité dans le circumplex de Schwartz et d'une diminution de l'importance des valeurs opposées (Maio *et al.*, 2009). Ainsi, les changements intra-individuels se produisent d'une manière qui maintient la structure des valeurs de Schwartz (Bardi *et al.*, 2014). Ainsi, en psychologie, Wilson et DuFrene (2009) affirment que « *les valeurs sont même en constante évolution* » (66).

Selon Curtner-Smith, Hastie et Kinchin (2008), les enseignants d'éducation physique développent leurs priorités de valeurs d'enseignants avant d'être titularisés. Il semble donc que la formation initiale soit le moment propice pour faire évoluer les valeurs des professionnels de l'éducation. Une étude longitudinale a montré que la modification des valeurs des enseignants stagiaires et des étudiants en enseignement est significative à partir de cinq mois (Mergler *et al.*, 2016). Les chercheurs ont mené un protocole dans un cours sur « l'inclusion » autour de quatre unités d'enseignement (le soutien aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, le soutien aux élèves handicapés, le soutien aux élèves primo-arrivants et le suivi psychologique et un stage de

20 heures dans une collectivité caractérisée par une diversité des élèves) en première année et en dernière année de formation initiale. L'étude a été menée sur des étudiants de 1ere année en sciences de l'éducation et des enseignants stagiaires (4eme année en Australie). L'objectif était d'impacter les attitudes et les comportements en actes des futurs enseignants. Les résultats montrent qu'ils ont développé significativement (81 % de réussite en 1ere année VS 68 % pour les enseignants stagiaires) les valeurs relationnelles de respect, d'acceptation et de solidarité pour le groupe témoin. Ainsi, les valeurs sont dynamiques et peuvent évoluer en quelques semaines mais l'étude n'interroge pas si les valeurs développées perdurent dans le temps.

Selon Roffey (2012), un des objectifs clés de la formation initiale des enseignants serait alors de développer une identité professionnelle. Par exemple, l'auteur évoque les plus-values d'un apprentissage aux valeurs d'inclusion pour les enseignants. Pour l'auteur, la valeur d'inclusion est la principale nécessité pour un enseignement avec un haut niveau de bien-être perçu. Toutefois, elles ne s'apprennent pas seules et l'auteur montre que cet apprentissage est efficient dans la formation initiale et qu'il perdure dans la carrière d'un enseignant.

2.2.2 L'effet des facteurs intrapersonnels sur les valeurs de base

La littérature spécifique sur les valeurs de base montre qu'elles sont impactées par cinq facteurs intrapersonnels : l'âge, le niveau d'éducation, le sexe, le revenu, le niveau d'indépendance et les caractéristiques individuelles, les représentations et les expériences de vie significatives.

Tout d'abord, l'âge influe sur les valeurs et donne une prévalence aux valeurs de *continuité* (au détriment de *l'ouverture au changement* ; Schwartz et Bardi, 2001). Le niveau d'éducation (Schwartz et Bardi, 2001) et l'indépendance professionnelle (Helkama, 1999) influent sur les valeurs de manière inverse. Plus ils sont développés, plus les valeurs du domaine de *l'ouverture au changement* ainsi que la valeur de réussite sont valorisées contrairement aux valeurs de *continuité* (Schwartz et Bardi, 2001). Cette dernière étude n'avait pas montré de différences selon le sexe. Pourtant, la littérature a ensuite montré des différences significatives (et de faibles corrélations dans les pays occidentaux) dans les systèmes de valeurs en fonction du sexe (Wach et Hammer, 2003 en France ; Schwartz et Rubel, 2005 dans 70 pays). Les femmes valorisent plus les valeurs de *continuité* et de *dépassement de soi* que les hommes. À l'inverse, les hommes valorisent plus *l'affirmation de soi* et *l'ouverture au changement*. Toutefois, il fait maintenant consensus dans la littérature internationale que les hommes ne valorisent pas *l'affirmation de soi* (pouvoir et réussite)

davantage que les femmes (Schwartz *et al.*, 2012). Donc seules les valeurs de *continuité* sont plus élevées pour les femmes. Ensuite, plus le revenu perçu est élevé plus les valeurs d'*affirmation de soi* sont importantes.

En outre, les caractéristiques individuelles et notamment la personnalité impactent les valeurs (Berings *et al.*, 2004), mais les corrélations sont rarement au-dessus de 0,30 (Ackerman et Heggestad, 1997). Des études (Roccas *et al.*, 2002 ; Vecchione *et al.*, 2019) ont montré des liens avec le « Big five » et plus particulièrement la dimension « caractère agréable » avec le *dépassement de soi* et la *continuité*, la dimension « ouverture » avec l'*ouverture au changement* et le *dépassement de soi*, la dimension « extraversion » avec l'*affirmation de soi* et l'*ouverture au changement*. La dimension « consciencieux » avec l'*affirmation de soi* et la *continuité*. Les travaux de Kasser démontrent que l'importance donnée au marché financier, à l'argent, au pouvoir et au statut social augmente les valeurs d'*affirmation de soi* (Kasser *et al.*, 2007 ; Kasser, 2011 ; Schwartz, 2007). Ces études soulignent que si l'éducation inculque une importance spécifique sur l'argent, les valeurs de pouvoir (domaine de l'*affirmation de soi*) augmentent tandis que les valeurs d'universalisme (de compassion – domaine du *dépassement de soi*) diminuent dans le système de valeurs. Autrement dit, ces résultats soulignent que plus l'individu donne de l'importance à une valeur (*e.g.*, valeurs de réussite), plus il stabilise cette valeur et donne de l'importance aux valeurs similaires (valeurs de pouvoir). À l'inverse, les valeurs opposées perdront de l'importance (*e.g.*, universalisme). Cet exemple montre bien que les valeurs de base sont dynamiques et interdépendantes (Kasser, 2002 ; Maio *et al.*, 2009). Ainsi, les valeurs contraires sont susceptibles d'être diminuées et la structure des valeurs se modifie (Bardi *et al.*, 2009 ; Maio *et al.*, 2009). L'universalisme (justice sociale, protection de l'environnement) et la bienveillance (honnêteté, solidarité, altruisme) seront impactés et diminués de manière inconsciente (Bardi et Schwartz, 2013). Enfin et à la marge, les valeurs de conformité et de tradition sont importantes pour les religieux que pour les non-religieux, alors que l'*hédonisme* était plus important pour les non-religieux (Saroglou, Delpierre et Dernelle, 2004). En conséquence, les représentations individuelles impactent les valeurs.

Les expériences de vie significatives intrapersonnelles (déménagement, changement de travail, perte d'un être cher) peuvent modifier les valeurs (Schwartz, 2006 ; Bardi *et al.*, 2014). Ainsi et par exemple, avoir un enfant impacte le *dépassement de soi* dans le cadre de l'intérêt pour sa progéniture (au contraire de l'*affirmation de soi*) (Schwartz, 2006). Les valeurs s'adaptent

progressivement mais les modifications commencent dès le début de la transition dans les études longitudinales sur ces changements intrapersonnels et notamment la modification de profession, d'études, de pays (Bardi *et al.*, 2009). Ainsi, les valeurs sont impactées par la trajectoire personnelle mais lorsque la situation est consolidée, les valeurs se stabilisent. En effet, l'âge participe à cristalliser les valeurs (Bardi *et al.*, 2014). Dès lors, une fois adulte la stabilité du système est renforcée (Feather, 1977 ; Rokeach, 1973 ; Schwartz, 1997). Les recherches montrent aussi que le système de valeurs ne diffère pas selon l'origine ethnique, la couleur de peau ou les variables physiques (Day et Rounds, 1998).

2.2.3 La dynamique interpersonnelle des valeurs

La littérature atteste clairement une dynamique interpersonnelle des valeurs. Deux variables influent sur le système de valeurs : l'environnement culturel, l'environnement social (Fischer et Schwartz, 2011). Dans un premier temps, l'environnement culturel affecte les valeurs de base. Schwartz (1997) prouve que la structure des valeurs est dynamique selon l'environnement culturel mais que l'universalité de la structure des valeurs reste stable. Par exemple, Curtner-Smith, Hastie et Kinchin (2008) soulignent que les enseignants d'éducation physique développent principalement leur système de valeurs de professeur avant d'être titularisés. Ainsi, le modèle de Schwartz a une structure invariante à travers les cultures (Davidov *et al.*, 2008) mais les hiérarchies de valeurs ne sont pas figées. Elles subissent de fortes déterminations des contextes (Bardi *et al.*, 2014).

Les valeurs peuvent évoluer selon le pays (Wach et Hammer, 2003) et plus précisément le contexte national (Karabati et Iseri, 2005). Une autre étude a montré l'impact de l'organisme institutionnel de rattachement (Haynes, 1999). En ce sens, des études ont montré que les formations initiales (discours, etc.) conditionnent une partie des valeurs de l'individu (Bauer *et al.*, 2012 ; Gasiorowska *et al.*, 2016). Par exemple, les étudiants dans des filières à dominante de gestion ou d'économie (*e.g.*, commerce) donnent plus d'importance aux valeurs d'*affirmation de soi* que ceux en technologie (Myry et Helkama, 2002) ou en sciences humaines et sociales (*e.g.*, philosophie) (Schwartz *et al.*, 2001). À l'inverse, le *dépassement de soi* et la *continuité* sont plus importants en sciences humaines et sociales (*ibid.*).

Dans un second temps, l'environnement social impacte les valeurs. Les relations parentales, les premières expériences de socialisation au travail ou encore le statut du groupe ethnique d'appartenance sont mis en exergue (Cotton *et al.*, 1997). Le modèle familial ou les conditions

sociales influent aussi sur le système de valeurs des individus (Smola et Sutton, 2002). Le contexte social dans lequel les individus ont des représentations différentes peut faire évoluer les valeurs des individus par besoin d'affiliation, l'individu tend à se conformer au groupe. Certaines valeurs peuvent intervenir en même temps et l'individu doit faire un choix « *il peut y avoir des retours en arrière, des conflits de valeurs dans une société de plus en plus pluraliste, dont les systèmes de valeurs, sont multipolaires* » (Rezsohazy, 2006, 16). L'interaction de l'individu avec son milieu social impacte l'apprentissage des valeurs (Morchain, 2009). En effet, « *les valeurs s'inscrivent alors dans les processus de comparaison sociale et la discrimination entre les groupes sociaux : les personnes comparent leurs perceptions, sensations, croyances, à celles des autres personnes* » (Morchain, 2009, 9).

Ainsi, les valeurs agissent donc de façon dynamique selon l'environnement culturel et l'environnement social. De même, le décalage parfois très important entre les valeurs affichées et les valeurs en actes est un pan de la littérature qui semble revenir (Skaalvik et Skaalvik, 2011).

Dès lors, s'il y a eu débat dans la littérature (Assael, 1984), les valeurs sont aujourd'hui perçues comme étant à la fois stables et dynamiques.

2.3 Les spécificités des valeurs de base : l'invariance du modèle et la prédiction des comportements

2.3.1 La stabilité des valeurs de base

La littérature montre que la hiérarchie des valeurs de base est identique au niveau de la population représentative de la France et de l'Europe (Schwartz, 2006). Dans l'ordre d'importance des valeurs, on retrouve la *bienveillance*, l'*universalisme*, l'*autonomie*, la *sécurité*, la *conformité*, l'*hédonisme*, la *réussite*, la *tradition*, le *pouvoir* et la *stimulation*.

En termes de domaines de valeurs, la priorité est donnée au domaine du *dépassement de soi*, puis la *continuité* et l'*ouverture au changement* se retrouvent régulièrement « à cheval ». Enfin l'*affirmation de soi* est le domaine le moins plébiscité (Schwartz, 2006). En France, le *dépassement de soi* est particulièrement élevé et à l'inverse, l'*affirmation de soi* est d'autant plus faible (Wach et Hammer, 2003). Les valeurs peuvent être étudiées en référence à un groupe ou des individus.

Dès lors, le circumplex de Schwartz est respecté dans les différentes études (Schwartz *et al.*, 2012) avec une interdépendance des valeurs entre elles (une relation de complémentarité des valeurs adjacentes et d'opposition entre les valeurs opposées). Ces résultats ont été retrouvés à

l'échelle d'un individu, mais aussi à l'échelle interindividuelle (Borg *et al.*, 2017). Dès lors, cette structure est décrite comme très robuste dans les différentes cultures et elle est largement usitée (Rudnev *et al.*, 2018). La littérature atteste que les valeurs sont dynamiques puis se stabilisent à force d'expériences en stabilisant ses représentations. D'un côté, des auteurs ont affirmé que les « *actions sont guidées par des valeurs, des normes qui sont loin d'être naturelles, elles sont des constructions culturelles et symboliques* » (Bruner, 1997, 38). Assael (1984) précise que quatre caractéristiques confèrent un caractère stable aux valeurs. Elles sont apprises au sein d'une société, elles aboutissent à des comportements et des normes, elles sont dynamiques et partagées au sein d'un même groupe, leur évolution se produit sur un cycle long. Ainsi, les valeurs sont pérennes et non éphémères, mais elles peuvent évoluer (Bréchon, 2003).

2.3.2 Les relations entre les valeurs et les comportements

La littérature met en évidence que les valeurs sont liées aux comportements (*e.g.*, Bardi et Schwartz, 2003) et aux attitudes (*e.g.*, Feather, 1977). Les valeurs doivent être activées pour amener des comportements et notamment être source de motivation. Si une valeur centrale est menacée, l'individu va tout faire pour la préserver (Schwartz, 2006). Ainsi, plus elle est importante, plus il est probable qu'elle soit activée, donc elle influera davantage sur le comportement. Par ailleurs, elles impactent l'attention, la perception et l'interprétation des situations. Ainsi, elles permettent de prédire les attitudes et les comportements (Schwartz *et al.*, 2012).

Par exemple, le fait d'assister à une situation d'entraide peut activer la valeur d'universalisme, cette valeur conduit l'individu à rendre un service à son tour.

Les études sur les relations entre les théories du comportement et les valeurs sont nombreuses et largement consolidées par Schwartz (Schwartz *et al.*, 2012 ; Gelfand *et al.*, 2017). En effet, les travaux dans la théorie de Schwartz ont montré que les comportements et les attitudes des individus traduisent des valeurs. Plus encore, la littérature récente stipule que les valeurs permettent de prédire les comportements (Schwartz *et al.*, 2012 ; Hanel *et al.*, 2018). De cette façon des portraits caractéristiques de chaque valeur de base ont donc été développés pour chaque valeur de base. Ainsi, les comportements permettent d'étudier les valeurs sans les interroger directement (Schwartz *et al.*, 2012). Pour arriver à ces résultats, les études ont montré que les valeurs ont des conséquences psychologiques, pratiques et sociales (Schwartz, 2006). Elles influent donc sur les actions des individus de façon systémique. Des études ont montré que les valeurs sont des

prédicteurs intéressants pour de nombreuses variables. Ainsi et pour exemple, les valeurs permettent de prédire, en partie, les attitudes envers les groupes marginaux (Davidov *et al.*, 2008), la tolérance politique (Golebiowska, 1995), le comportement électoral (Barnea et Schwartz, 1998) ou les styles de vie (Rokeach, 1973), la capacité à aider les gens en difficulté (inverse à l'*affirmation de soi*) (Vohs, Mead, Good, 2006).

Par ailleurs, l'étude de Vohs et son équipe (2006) sur l'*affirmation de soi* (pouvoir, réussite) est complémentaire aux études de Kasser (2007 ; 2011). Elle a montré que les individus valorisant ce domaine de valeurs préfèrent travailler seuls. Ils mettent plus de distances physiques avec les autres et ils pensent plus fréquemment qu'ils les empêchent de valoriser leur réussite économique. Leurs attitudes mettent en valeur leur propre image et leur réussite. Kasser (2011) démontre que ces personnes passent plus de temps quotidiens devant des spots publicitaires à la télévision et qu'elles croient davantage au système capitaliste (*ibid.*). Au contraire, le domaine de valeurs du *dépassement de soi* est corrélé à des attitudes d'humilité et de compassion (McDonald *et al.*, 2018). En complément, Rickaby et ses collaborateurs (2017) ont montré que les individus avec un système de valeurs centrées le *dépassement de soi* ont davantage de comportements prosociaux dans leur travail.

2.4 Le cadre de Schwartz au niveau empirique : enquête de l'ESS

Une étude de la littérature révèle que les données empiriques et comparatives sur les valeurs de base sont nombreuses. L'European Social Survey, enquête bi-annuelle dirigée par Fitzgerald de l'University of London, permet notamment d'avoir des résultats sur les valeurs des individus en Europe et en France. Ces études ont permis de valider le modèle de Schwartz empiriquement dans de nombreux pays dont la France en 1994. Les résultats des différentes enquêtes sur les valeurs publiées dans 28 études différentes⁴⁹ montrent la validité de la théorie de Schwartz d'année en année dans vingt pays pour un échantillon important (N > 30 000).

Les données de ces enquêtes sont en accès libre et peuvent être mobilisées par les chercheurs à tout moment⁵⁰. Celles de l'ESS 8 sont les dernières publiées ; elles datent de 2016⁵¹.

⁴⁹ Bibliographie en accès libre : <http://www.europeansocialsurvey.org/bibliography/search.html?charset=UTF-8&searchExp=portrait+value+questionnaire&minYear=2003&maxYear=2020> consulté le 03 mai 2018

⁵⁰ <http://www.europeansocialsurvey.org> consulté le 03 mai 2018

⁵¹ Les données ont été récupérées le 08 mars 2019 (publiées le 01 décembre 2018) à l'adresse : https://www.europeansocialsurvey.org/download.html?file=ESS8e02_1&y=2016

Deux mille cinquante-six répondants français et 35 161 répondants européens ont participé à l'enquête de 2016. Un rapport (2017)⁵² atteste les plus-values de cette enquête longitudinale sur l'étude des valeurs. Lancée en 2001, la neuvième enquête est en cours. Ces ressources donnent une validité supplémentaire au cadre de Schwartz afin de pouvoir mobiliser ces données et ces matériaux dans des études comparatives (Sortheix et Schwartz, 2017 ; Vecchione *et al.*, 2015) ou pour des méta-analyses (Schwartz, 2017). Les résultats soulignent que pour chaque pays, les figures valident la théorie des valeurs de base (Schwartz, 1992) avec une hiérarchisation des valeurs proches en Europe. Une plus-value conséquente du modèle de Schwartz est d'avoir réussi à concevoir une théorie avec structure similaire « tant au niveau individuel qu'au niveau national » (Wils, Luncasu et Waxin, 2007) ces recherches permettent donc des comparaisons interculturelles (Schwartz, 1992, 1999).

2.5 Les valeurs : entre une lecture synchronique et diachronique

2.5.1 Un exemple de lecture synchronique : l'opérationnalisation des valeurs de base dans le sport

La théorie des valeurs de Schwartz a été largement appliquée au sport (Lee et Cockman, 1995 ; Bardi et Schwartz, 2013 ; Albouza *et al.*, 2016). Ces études attestent que les valeurs propres au sport (*e.g.*, le fairplay) peuvent être considérées comme des expressions spécifiques des valeurs fondamentales. Lee et Cockman (1995) ont situé les valeurs propres au sport dans la structure générale des valeurs du cadre théorique de Schwartz (Lee *et al.*, 2000 ; 2008). Par exemple, le fairplay et l'éthique sportive mobilisent les valeurs d'universalisme tandis que la victoire et l'image publique correspondent au pouvoir.

Le tableau 2 ci-dessous montre un exemple de correspondances entre les valeurs sportives et les valeurs de base (Schwartz, 1992).

⁵² <https://www.europeansocialsurvey.org/docs/findings/ESS-Impact-study-Final-report.pdf> consulté le 10 avril 2019

Tableau 2. Correspondance entre les domaines de valeurs de base (Schwartz, 1992) et les valeurs sportives (Lee et al., 2008)

Valeurs de Schwartz	Classification (Lee et al., 2008)
<i>Dépassement de soi</i> (bienveillance et universalisme)	Morale (éthique sportive, tolérance, justice)
<i>Affirmation de soi</i> (réussite, pouvoir)	Statut (image publique, victoire) et compétence (réussite personnelle)

Les auteurs mettent en évidence que la hiérarchie de valeurs dans le sport est centrée sur le plaisir (domaine de l'*ouverture au changement*) (Bardi et Schwartz, 2013). Ensuite, les valeurs de réussite (démontrer ma compétence, gagner) et de pouvoir (l'image publique que dégage le fait d'être sportif) complètent le podium (domaine de valeurs de l'*affirmation de soi*). Le résultat est identique pour les adolescents (Schwartz, 2012). Cela suggère que le plaisir est une valeur particulièrement importante dans le contexte du sport et qu'il s'agit de la principale motivation pour pratiquer (plutôt que de se faire des amis - valeurs de bienveillance en 5^{ème} position).

2.5.2 L'importance de l'environnement et des représentations sur les valeurs et leurs évolutions

La littérature montre que le contexte environnemental pèse sur la décision (Bardi et Schwartz, 2013). Les auteurs soulignent que les valeurs sont un critère de décision dans les dilemmes les plus fréquents du sport. Ainsi et pour exemple, gagner à tout prix fait partie des conflits courants dans le sport (Lee et Cockman, 1995). Plus la motivation à gagner est élevée, plus les joueurs sont susceptibles d'être tentés de compromettre les valeurs d'équité (fairplay) en trichant et en faisant preuve d'esprit de compétition. Si les joueurs veulent gagner et préserver l'éthique du sport en même temps, ils sont confrontés à plusieurs reprises à ce conflit, l'une des valeurs prend le dessus sur l'autre. Certaines attitudes sont caractéristiques de la hiérarchie de valeurs (e.g., je commettrais une faute pour m'assurer que nous gagnerons). Si une valeur prime sur l'autre de manière évidente la décision sera simple, toutefois elle peut-être complexe selon la situation (Bardi et Schwartz, 2013). En effet, si deux valeurs sont très importantes pour l'individu, quelle que soit la décision de l'individu, il sera dans une situation d'insatisfaction, car il violerait une de ses valeurs importantes (Bardi et Schwartz, 2013). Pour les auteurs, l'individu peut s'engager dans des situations insatisfaisantes pour différentes raisons en fonction de ses représentations (e.g., nécessité de gagner un match), ou de l'environnement (e.g., la pression des pairs).

Par exemple, avec l'environnement, à force de gagner ou de perdre les matchs la pression et les attentes diffèrent de manière directe et indirecte (*ibid.*). Les auteurs précisent que les pressions directes sont l'environnement proche (amis, entraîneurs), tandis que les pressions indirectes sont le système social qui gravite autour de l'individu (*e.g.*, le meilleur joueur a un meilleur statut social). Ainsi, la réussite amène des conséquences positives pour l'individu et l'amène à justifier inconsciemment le processus d'adaptation par exemple pour l'*affirmation de soi* (le fait de vouloir gagner à tout prix quitte à faire une faute anti-sportive) (Bardi et Goodwin, 2011). Dès lors, les valeurs de pouvoir et de réussite (domaine de l'*affirmation de soi*) amènent de la satisfaction personnelle à l'individu. Ces exemples rappellent la dynamique des valeurs (Bardi *et al.*, 2009 ; Maio *et al.*, 2009). Dans ce cas, l'universalisme (justice, éthique sportive) et la bienveillance (respect, responsabilité) seront impactés et diminués de manière inconsciente (Bardi et Schwartz, 2013). Ainsi, le contexte environnemental pèse sur la décision et fait évoluer les valeurs (*ibid.*).

Bardi et Schwartz (2013) démontrent que plutôt que de se retrouver à de multiples reprises dans des insatisfactions répétées, les individus réduisent l'importance de la valeur non choisie et donc modifient leurs systèmes de valeurs.

2.5.3 Une nécessaire lecture diachronique des valeurs

Une étude (Higgins, 2006) a souligné l'oubli de la prise en compte de l'histoire personnelle (les expériences vécues) dans le modèle théorique de Schwartz. En effet, en déconstruisant les théories des valeurs et leurs constructions, Higgins rappelle l'importance des expériences dans la psychologie des valeurs. Feather (1977) a montré que les valeurs sont construites sur une base normative en fonction de l'expérience vécue, pour caractériser le bien ou le mal. L'appréciation subjective d'une situation se décrit selon le vécu d'une situation, des activités et des résultats potentiels en fonction de la valence positive ou négative que l'individu leur affecte. Feather (1977) précise que les valeurs influencent les actions de l'individu selon cette valence. En effet, les valeurs sont largement interrogées par questionnaire mais ces études ne font pas toujours consensus (Lindeman et Verkasalo, 2005). Ces derniers stipulent que le niveau de langue de l'outil de Schwartz (PVQ) n'est pas adapté pour les « *adultes occidentaux éduqués* » (2005, 177). Il serait trop simplifié pour ces auteurs afin d'avoir une vision complète du système de valeurs des individus. Par ailleurs, des auteurs précisent que le questionnaire devrait aussi confronter l'individu

à des situations dans des domaines de la vie quotidienne comme la « *santé, la famille ou le travail* » pour être plus précis dans les mises en situation des systèmes de valeurs (Hinz *et al.*, 2005, 191).

Ce travail a été réalisé dans différents contextes. En effet, les valeurs sont évaluées de manière indirecte et le cadre théorique des valeurs de Schwarz peut-être opérationnalisé dans différents milieux. Il semble donc particulièrement adéquat pour être utilisé très largement. Par exemple, il a été validé dans le travail (*e.g.*, Avallone *et al.*, 2010) ou dans le sport (Bardi et Schwartz, 2013 ; Albouza, 2012 en contexte français avec le Questionnaire des Valeurs Sportives de l'Athlète [QVSA]), ce travail n'a jamais été mené dans l'enseignement en général ni plus spécifiquement en Éducation Physique et Sportive.

Dans la thèse, les valeurs se structurent de façon dynamique entre elles sous la forme d'un « système de valeurs ». Ce système de valeurs sera étudié en fonction des domaines de valeurs de la théorie de Schwartz (*ouverture au changement, dépassement de soi, continuité et affirmation de soi*).

De plus, les valeurs d'un individu se hiérarchisent entre elles de façon à entretenir une certaine cohérence et viser un comportement cohérent. Notre thèse part donc de ce postulat théorique qui consiste à penser l'existence d'une relation directe entre les valeurs et les comportements humains. Ainsi, les valeurs de base peuvent être interrogées dans différents contextes pour étudier leur agencement spécifique. C'est ce que nous tenterons de faire dans le contexte spécifique de l'enseignement de l'EPS.

L'étude de la littérature montre que certaines variables socio-environnementales impactent le système de valeurs des individus. Ainsi dans ce travail de thèse, il nous semble essentiel de contrôler l'impact de ces variables et de les prendre en compte : il s'agit notamment de l'âge, du niveau d'éducation et du sexe (même si celui-ci paraît moins influent). Nous tenterons également de comprendre l'influence possible de l'histoire personnelle, de l'environnement social et des représentations de l'individu en menant en parallèle de l'étude quantitative, une approche plus qualitative par entretiens.

3 Les valeurs opérationnalisées dans des contextes précis

3.1 Une application des valeurs de base dans le contexte du travail

3.1.1 Les valeurs opérationnalisables dans un contexte précis

La littérature montre que les valeurs peuvent se mesurer dans un contexte spécifique de deux manières. D'une part, un cadre méthodologique plus inductif (Perron, 1986 ; Super, 1991) peut-être développé à partir des variables contextuelles et spécifiques du travail. D'autre part, de manière plus déductive, il est possible d'adapter et d'opérationnaliser un cadre théorique existant. Cette seconde option a été réalisée dans le contexte du travail (*e.g.*, Avallone *et al.*, 2010) et du sport (*e.g.*, Bardi et Schwartz, 2013) à partir du modèle théorique des valeurs de base (Schwartz, 1992). Les valeurs s'opérationnalisent donc dans ses comportements tandis que l'étude des comportements permet d'étudier les valeurs sans les interroger directement (Schwartz *et al.*, 2012). Ainsi, des études ont examiné l'importance des valeurs dans un contexte précis (Daniel *et al.*, 2012). De Clercq et son équipe (2008) indiquent que les domaines de valeurs ont des significations distinctes et notamment dans le contexte de travail. En effet, la hiérarchie de valeurs peut être modifiée selon le contexte d'application (Schwartz *et al.*, 2012). Pour ces auteurs, les valeurs de Schwartz peuvent être appropriées différemment lorsqu'il est opérationnalisé dans un autre contexte, car des attitudes et des comportements différents entrent en compte dans un milieu écologique comme le travail (*ibid.*). Elles méritent d'être interrogées séparément (De Clercq *et al.*, 2008). La présente étude sera en adéquation avec le parti pris de ces travaux.

3.1.2 Applications de la théorie des valeurs de Schwartz dans le domaine du travail

Le système de valeurs diffère en fonction des métiers et des domaines professionnels (Hofstede, 1980 ; Avallone *et al.*, 2010). Ainsi des outils de mesure ont été créés pour mesurer les valeurs dans le contexte du travail à partir de la théorie de Schwartz (*e.g.*, Avallone *et al.*, 2010 ; Consiglio *et al.*, 2017 ; Cable et Edwards, 2004).

Ce modèle théorique a une bonne validité pour étudier les valeurs au travail (Ros, Schwartz et Surkiss, 1999 ; Spony, 2003 ; Wils *et al.*, 2007). Ros et ses collaborateurs (1999) ont défini les valeurs au travail comme « *des expressions spécifiques des valeurs générales dans le contexte du travail* » (54). Cependant, peu d'études ont essayé d'opérationnaliser ce modèle théorique dans le

cadre du travail pour développer des échelles de mesure des valeurs spécifiques à un contexte précis (De Clercq *et al.*, 2008).

Knafo et Sagiv (2004) ont souligné les spécificités des valeurs selon les différents groupes professionnels. En effet, chaque profession a des spécificités et plus le contexte est précis, plus l'opérationnalisation nécessite une connaissance fine des différents contextes pour objectiver les comportements qui traduisent le mieux certaines valeurs. Les questionnaires sur les valeurs de base s'appliquent à toutes les situations et à tous les domaines puisque les valeurs transcendent les situations. Toutefois, le PVQ (Schwartz *et al.*, 2001) est développé à partir des portraits en actes et les outils de mesure ne capturent pas la spécificité de l'expression de la valeur dans le domaine spécifique d'un travail. L'objectif d'une échelle de valeurs du travail est de saisir les objectifs que les personnes cherchent à atteindre dans leur vie professionnelle dans un cadre organisationnel de manière précise. Ainsi, les échelles de valeurs liées au travail doivent être contextualisées par rapport au domaine spécifique de travail. Il semble donc intéressant de construire un questionnaire des valeurs par portrait dans le contexte spécifique de l'enseignement de l'EPS.

3.2 Les études empiriques sur les valeurs au travail

3.2.1 Les outils de mesure des valeurs au travail

À notre connaissance, seules cinq études ont cherché à créer un nouvel outil de mesure des valeurs avec le cadre théorique de Schwartz appliqué au travail. Il s'agit du modèle de Arciniega et Gonzalez (2000 – dans le contexte de l'administration et de la banque) ; de Cable et Edwards (2004 – dans des entreprises de traitement des eaux) ; de Wils, Luncasu et Waxin (2007 – avec des professeurs chargés de cours ou professeurs à l'Université) ; de Avallone et ses collaborateurs (2010 - dans différentes organisations et principalement dans le privé) et de Consiglio et ses collaborateurs (2017 – dans différentes organisations principalement privées). Ces études ont été menées principalement sur des étudiants – employés dans différents contextes. Nous pouvons également relever l'outil de mesure de Spony (2003) basé sur 115 valeurs qui a été adapté pour des questionnaires français et qui, de ce fait, a été très peu utilisé par la suite.

Premièrement, Arciniega et González (2000) ont créé le « *Work Values Scale* » (EVAT en espagnol - *Escala de Valores hacia el Trabajo*) pour mesurer les quatre domaines de valeurs de Schwartz à partir d'un questionnaire en 16 portraits faisant référence à divers scénarios au travail

(Arciniega *et al.*, 2009). Arciniega et ses collaborateurs (2009) ont montré la validité du modèle au niveau interculturel (en Italie, au Mexique et en Espagne).

Plus tard, Cable et Edwards (2004) ont conçu le Work Values Survey (WVS). Il mesure huit valeurs fondamentales du travail : altruisme, relations, rémunération, sécurité, autorité, prestige, variété et autonomie. Chacune de ces valeurs a été rattachée à un indice de Schwartz. L'altruisme correspond à l'universalisme alors que les relations correspondent à la bienveillance. Ces indices sont rattachés au *dépassement de soi*. La procédure est identique pour les autres items. Seuls l'*hédonisme* et la réussite ont été rattachés au même indice (rémunération) et la conformité et la tradition à l'autorité. Ce choix n'est pas justifié statistiquement et donne moins de poids aux modèles. Le questionnaire est composé de 24 items traduits en comportements au travail.

Wils et son équipe (2007) ont proposé une structuration des valeurs au travail à l'aide d'un inventaire des valeurs au travail. Le modèle propose une transposition du SVS de Schwartz pour un personnel en gestion des ressources humaines dans la littérature francophone. Ainsi, ces travaux ont permis de construire un inventaire des valeurs au travail au niveau individuel et organisationnel (IVT).

Ensuite, Avallone et ses collaborateurs (2010) ont développé le questionnaire sur les valeurs de travail « *Work Values Questionnaire* » (WVQ - Avallone *et al.*, 2010) en 30 éléments afin de mesurer les 10 valeurs de base du contexte de travail en adaptant les éléments du questionnaire sur les valeurs de portrait (Schwartz *et al.*, 2001).

Enfin, Consiglio et ses collaborateurs (2017) ont développé le « *Work-Values* » (W-Val - Consiglio *et al.*, 2017). Le questionnaire permet d'interroger les valeurs de base de Schwartz en 110 items. Le questionnaire comprend 22 questions pour lesquelles il faut classer les 5 items correspond aux assertions d'actions dans le contexte du travail. Chaque item traduit une valeur et le répondant les classe par ordre d'importance. Avec ce modèle, la structure des valeurs de base est bien respectée et le modèle a une cohérence interne élevée (Consiglio *et al.*, 2017).

Tous ces outils sont fondés sur le modèle des valeurs humaines de base (Schwartz, 1992). Les valeurs fondamentales de Schwartz sont mesurées à partir du modèle en dix valeurs et en quatre domaines de valeurs (Arciniega *et al.*, 2009 ; Krumm, Grube et Hertel, 2013). Ce modèle théorique a été opérationnalisé dans le cadre du travail en général, mais à notre connaissance, mais il ne l'a jamais été dans le contexte de l'enseignement en l'EPS (ou dans l'enseignement en général).

3.2.2 L'ancienneté : une variable importante pour les valeurs au travail

Daniel et ses collaborateurs (2012) ont révélé que l'ancienneté dans le travail avait une importance sur la mesure des valeurs au travail. La littérature a interrogé les valeurs spécifiquement dans le contexte au travail avec les travaux sus-cités (Pallini, Bove et Laghi, 2011). Ces outils ont notamment été utilisés à partir des comportements des employés en entreprise (Vogel, Bohner et Wanke, 2016) ou du comportement des managers d'entreprises (Nedelko et Potocan, 2019). La littérature fait consensus sur le fait que les valeurs dans le domaine de travail impactent peu la hiérarchie des valeurs (*e.g.*, les valeurs de bienveillance restent les plus importantes).

Pour les adultes, l'ordre de grandeur des valeurs contextualisées est très similaire à celui des études non contextualisées (Daniel *et al.*, 2012). Toutefois, l'étude a montré des résultats différents pour les jeunes travailleurs (*ibid.*). Ces résultats suggèrent que les valeurs contextualisées peuvent différer davantage selon l'âge et/ou l'ancienneté dans le poste de l'individu. Les plus jeunes ou les débutants dans le métier auraient plus de difficulté à appliquer leurs valeurs personnelles dans le cadre de leur métier (Daniel *et al.*, 2012).

Ainsi, comme l'affirmait Super (1980) les valeurs au travail sont des objectifs ou des conditions que les individus cherchent à atteindre dans leur travail. L'ancienneté dans un poste peut en faciliter l'adéquation (*ibid.*). Au niveau individuel, certaines recherches ont examiné comment des facteurs socioculturels pouvaient influencer et différencier les valeurs au travail sans toutefois aboutir à une conclusion unitaire pour les autres variables (*e.g.*, le sexe) vraisemblablement en raison des caractéristiques de l'échantillon ou de la complexité de l'analyse (Furnham, 2001).

3.3 Les valeurs dans l'enseignement

3.3.1 Les valeurs sont omniprésentes dans l'enseignement mais pas dans la formation

S'il y a un verbatim utilisé de toutes parts pour désigner ce qui nous unit collectivement au sein de la République française, c'est bien celui de « valeurs ». Ces dernières n'ont jamais disparu de l'éducation pour la simple raison qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs (Reboul, 2016). Lorsque l'on cherche à apprendre, on ne peut se passer de viser un idéal de bien et de mieux. En effet, « *est valeur ce qui vaut la peine d'être enseigné* » (*ibid.*, 3). En cohérence et depuis 2005

(Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École), deux fondements sont devenus fondamentaux, les savoirs et les valeurs. En effet, il est stipulé dans ce texte qu'« *outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République* »⁵³. Les valeurs de la République sont « *la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations* »⁵⁴ (MEN, 2015). Suite aux attentats de 2015, une vigilance pédagogique a été prônée dans les EPLE pour viser une « *éthique de la responsabilité* » (Weber 1995, 206) des personnels de l'éducation. Par ailleurs, le parcours individuel de formation et d'orientation professionnelle pour les élèves se construit par la capitalisation de connaissances et de compétences.

Pourtant, même si les valeurs de la République semblent omniprésentes dans les discours institutionnels, il semblerait que parler des valeurs dans la formation des enseignants ne va pas de soi (Beitone et Hemdane, 2018). Par ailleurs, la formation initiale est une étape importante dans la consolidation des valeurs (Johnson et Elder, 2002) et notamment dans l'enseignement de l'EPS (Curtner-Smith *et al.*, 2008). En effet, la formation initiale participe à construire une « *identité professionnelle et une "culture commune" quant aux valeurs* » (Perrenoud, 1994, 211). L'école considère les instituteurs et enseignants comme ceux qui portent ses valeurs et les incarnent à travers un engagement total motivé par l'idée de vocation. Dès lors, l'enseignant est un modèle inculquant la norme et les règles communément admises par la communauté. Ainsi, le rôle des enseignants est d'être des entrepreneurs de morale pour faire vivre ces valeurs. Par leur pouvoir symbolique, les enseignants « fabriquent » des règles de conduite du groupe qui traduisent des valeurs. En conséquence et à l'instar de Beitone et Hemdane (2018), cela mérite d'être interrogé, car « *les enseignants chargés de transmettre les valeurs, s'ils doivent faire preuve de cet esprit critique que le ministère recommande, devraient bénéficier d'une solide formation philosophique, sociologique, économique et historique pour y voir clair dans ce qu'il s'agit de faire partager* » (17). En effet, les valeurs émanent d'un terreau éducatif qui pour certains ne va pas de soi, il reste de nature sociale (Renaud, 2015). Quéré (2016) stipule que s'intéresser à la « *formation des valeurs, amène aussi à en savoir plus sur la genèse sociale des médiations cognitives et normatives des interactions sociales* » (13).

⁵³<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&tidArticle=LEGIARTI000027682584> consulté le 21 mai 2019

⁵⁴<https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/fraternite.html> consulté le 21 mai 2019

3.3.2 L'éducation aux valeurs

La littérature développe des modèles d'éducation aux valeurs dans des écoles au niveau international et notamment dans les modèles pro-sociaux d'éducation (Eccles et Roeser, 2011). L'éducation aux valeurs désigne toutes les sources d'activités dans les écoles dans lesquelles les élèves apprennent et développent des valeurs et une éthique (Lovat, 2010). Selon Reboul (2016), la transmission de ces valeurs au quotidien et notamment dans la gestion de classe permet à l'apprenant de s'intégrer dans la société tout autant qu'à se libérer des préjugés. Les valeurs des enseignants affectent le comportement des élèves (Pasco et Ennis, 2009). Au-delà de l'apport cognitif, l'acquisition de valeurs améliore la qualité de vie à l'école et les élèves se sentent plus heureux et en sécurité à l'école (Lickona, 1992) afin d'acquérir de nouvelles compétences (Eccles et Roeser, 2011). Ainsi, l'éducation a un rôle d'autant plus important pour remettre en cause « *l'acceptation aveugle des normes, des attentes et des traditions, ce qui devrait affaiblir la conformité et la tradition* » (Schwartz, 2006, 951). L'éducation aux valeurs encourage des tendances éthiques et sociales positives au sein de l'école (Lovat, 2010). Néanmoins « *l'enseignant est une sorte de caméléon professionnel qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages : celui du pédagogue préoccupé du climat positif de sa classe et des relations humaines instaurées et maintenues tout au long de l'année avec chacun des élèves sous sa responsabilité ; celui du didacticien soucieux de transmettre sa matière, de couvrir le programme et de favoriser l'apprentissage des contenus ; celui du maître tranchant les conflits entre élèves ou entre les élèves et lui ; celui du père ou de la mère de famille arbitrant les problèmes de discipline ; celui du gardien ou du policier ramenant l'ordre ; parfois celui de l'ami ou du confident établissant une relation d'aide ou de soutien avec certains élèves en butte à des problèmes personnels, affectifs, existentiels, familiaux, etc.* » (Tardif et Lessard, 1999, 131). Pour Ricoeur (1991), les valeurs nécessitent une adhésion pour les faire vivre. Si la conviction personnelle va à l'encontre de cette valeur, il semble difficile de la faire vivre dans ses actes. Ainsi, il est fréquent de penser qu'un enseignant va éduquer en fonction de ses propres valeurs. Pourtant, pourquoi le feraient-ils plus que dans les autres métiers qui ne le font qu'à 50 % (Veage *et al.*, 2014 sur le personnel infirmier) ?

3.4 Les valeurs des enseignants

3.4.1 Les résultats sur les valeurs des enseignants

Selon Sahlberg (2010), l'enseignement est un métier généralement motivé par des valeurs, des motivations éthiques ou des motivations intrinsèques. De manière explicite ou implicite, les enseignants fixent des objectifs pour leur enseignement (Chang, 2009). Les professeurs véhiculent certaines valeurs dans leur pratique professionnelle (Perez-Roux, 2005). Les représentations du métier, des autres et d'eux-mêmes peuvent permettre de les repérer dans les recherches actuelles (Couturier et Duret, 2000 ; Perez-Roux, 2001). Dès lors, comprendre les valeurs, c'est accéder, en partie au fondement de l'organisation de la pratique d'intervention (Perez-Roux et Perez, 2019). Par exemple, interroger l'individu sur l'organisation de la discipline ou sur les textes institutionnels notamment vis-à-vis des logiques parfois contradictoires auxquelles ils doivent répondre permet de mesurer les valeurs (Perez-Roux et Perez, 2019). Dans ce contexte, les textes institutionnels définissent une partie du patrimoine des valeurs à transmettre (Rouban, 2009), en tant que fondement d'une culture commune et partagée (Bishop et Belhadjin, 2015 ; Ahr et Denizot, 2013). Cependant, la lecture qui en est faite notamment dans un contexte de réformes peut-être un indicateur de valeurs tout autant que les situations de dilemmes. Il s'agit d'indicateurs de valeurs (Perez-Roux, 2001). En effet, lorsque les enseignants sont en situation de dilemme, une dialectique entre différentes valeurs peut se développer. Le choix qui est fait est un indicateur sur la hiérarchie des valeurs entre elles. Au travers du noyau central de leurs représentations (Abric, 1976 ; Flament, 1987) et de leur identité personnelle (Tap, 1998, 65), on peut mesurer les valeurs des enseignants.

3.4.2 Les valeurs de base des enseignants

Dans le cadre des valeurs de base, les enseignants ont des priorités de valeurs particulières (Schwartz, 1997 ; Winter *et al.*, 1998). En continuité, le résultat est identique pour les enseignants stagiaires (Ros et Grad, 1991 ; Schwartz et Bardi, 2001). S'agissant des enseignants, une étude (Schwartz et Bardi, 2001) dans 57 pays, dont la France, montre qu'ils sont davantage orientés vers l'*autonomie* et donc l'*ouverture au changement* que la population globale de 14 pays d'Europe (Schwartz et Bardi, 2001), mais à notre connaissance, aucun travail n'a été mené en ce sens en France, ni en éducation physique. En effet, ce cadre est plutôt méconnu en France (Albouza *et al.*, 2016).

Toutefois, derrière les valeurs de la République, les valeurs de tolérance, de respect, de solidarité s'expriment pour les enseignants. Elles se traduisent par des attitudes éventuelles de bienveillance, de soutien, de reproches, d'écoute, de contestation, de sarcasmes favorisant l'engagement et qui caractérise *in fine* des styles pédagogiques. La littérature (Wang, Heartel et Walberg, 1993 ; Darling-Hammond, 2000) précise que le profil pédagogique est intimement lié au système de valeurs professionnel de l'enseignant. Le cadre de Schwartz a été appliqué à l'éducation en France pour la formation d'outils pédagogiques pour l'orientation (Leyrit, 2013) puis pour l'orientation scolaire et professionnelle (Gros et Wach, 2013). Ce travail donc est à développer dans l'enseignement. Les résultats soulignent que les étudiants du même cursus ont des valeurs très proches et rappellent l'importance des valeurs prioritaires du contexte dans la construction des valeurs (Schwartz *et al.*, 2012).

3.5 Les valeurs des enseignants d'EPS

3.5.1 Une prédominance du domaine de la *continuité* : l'effort

Perez-Roux a démontré que les valeurs sont un des fondements du rapport à la profession des professeurs d'EPS (Perez-Roux, 2009). Si les professeurs d'EPS sont conformes aux autres enseignants au niveau sociologique (Mierzejewski, 2006), ils ont la spécificité de s'impliquer davantage par rapport aux grandes valeurs éducatives (bien-être, vivre ensemble, sécurité, etc.) (Perez-Roux, 2004 ; Mierzejewski, 2006). L'EPS contribue à cette transmission des valeurs de manière spécifique, car le sport lui-même constitue un argument pour l'éducation aux valeurs (Green et Hardman, 2004 ; Attali, 2004). Freire et Miranda (2014) explicitent dans quelle mesure l'éducation physique peut contribuer à la construction de valeurs positives. Cependant, Green et Hardman (2004) démontrent aux États-Unis que les valeurs en EPS sont basées sur le modèle sportif et que les enseignants se concentrent massivement sur l'apport de connaissances sportives.

Alors qu'ils se positionnent dans une neutralité idéologique et axiologique, les enseignants transmettent un très grand nombre de valeurs de compétition et de dons à leurs élèves (*ibid.*). Cogérino (2000 ; 2017) atteste des résultats proches en France. Selon cette auteure, les enseignants d'EPS sont et restent très attachés aux valeurs d'effort, de compétition et de performance, ce qui justifie en grande partie le choix des programmations à l'association sportive (AS) voire même dans les programmations d'activité en France. Reid (1996) a montré que les valeurs éducatives étaient souvent prônées par des enseignants qui par leur nature étaient de grands compétiteurs. À ce sujet,

les valeurs dans le sport sont largement centrées par le pouvoir et la réussite et donc le domaine de l'*affirmation de soi* (Bardi et Schwartz, 2013 ; Albouza *et al.*, 2016). Reid (*op. cit.*) évoque le conflit de valeurs entre le désir compétitif et d'autres principes éthiques telles que l'équité et l'honnêteté, pour les enseignants d'EPS. McNamee (2005) cible cette dialectique dans la thèse de « l'incompatibilité logique ». Si une différence se distingue entre les valeurs de l'individu et ses valeurs appliquées au travail (Avallone *et al.*, 2010), elle semble pouvoir exister pour les enseignants d'EPS. Toutefois, dans les études sus-citées, les valeurs semblent être un domaine de l'ordre de l'implicite dans l'environnement scolaire.

3.5.2 Un lien avec les études sur les orientations de valeurs

Schwartz (2006) démontre que les valeurs sont couplées aux motivations et qu'elles ont un impact sur les actions et les situations spécifiques. Même s'ils ne citent pas directement les quatre dimensions du modèle de Schwartz, des recherches didactiques (*e.g.*, Le Bot, 2014) ou sur le cours d'action (*e.g.*, Gal-Petitfaux *et al.*, 2010)⁵⁵ soulignent le poids des valeurs sur les pratiques d'enseignement de l'EPS dans le contexte français.

Le Bot et ses collaborateurs (2016) ont créé un outil d'observation pour analyser les pratiques d'enseignement des professeurs d'EPS en fonction des pratiques réelles des enseignants. La caractérisation des profils en fonction de ce qui est fait en cours est la plus-value de ce modèle. Ce dernier permet de saisir les « *systèmes de croyances des enseignants à propos des contenus qu'ils enseignent, de la façon dont ils sont enseignés et, par extension, des contenus qui sont appris* » (*ibid.*, 112). Il se base sur les travaux sur les orientations de valeur en éducation physique (Jewett *et al.*, 1985 ; Pasco *et al.*, 2008). Dans la continuité, le travail de thèse de Gueguen (2013) fait le lien entre les orientations de valeurs des enseignants et les élèves. En effet, l'auteure décline le développement des élèves selon le curriculum d'enseignement dans sa classe. Par ailleurs, elle a étudié les facteurs de modifications des pratiques. Elle précise que l'évolution des textes ne fait pas évoluer les pratiques enseignantes contrairement aux modifications des valeurs (*idem*). Ces études soulignent que les approches strictement quantitatives ou qualitatives ne sont pas suffisantes. Dès lors, elles suggèrent de mixer ces deux approches. Ces orientations de valeurs se basent sur les préférences dans les contenus d'apprentissage, les finalités ou les situations d'apprentissage des

⁵⁵ Les auteurs précisent que la méthodologie du cours d'action considère « l'interprétation permanente que fait l'enseignant de ce qu'il vit » (10)

enseignants. Si des parallèles peuvent être faits avec le modèle de Schwartz, ils n'ont jamais été réalisés à notre connaissance, notamment dans le cadre de l'enseignement de l'EPS.

Ces travaux soulignent notamment que cinq variables pèsent sur les orientations de valeurs des enseignants d'EPS. Il s'agit de la programmation des activités, les contraintes de moyens disponibles, de temps, les contenus et des programmes d'espaces (Pasco *et al.*, 2008). Ainsi, les systèmes de valeurs subissent de fortes déterminations des contextes d'enseignement. Ces facteurs participent à la dynamique de construction et déconstruction de systèmes de valeurs d'une part et de décalage parfois très important entre ce que l'enseignant veut faire et ce qu'il peut faire et entre les valeurs affichées et les valeurs en actes (Skaalvik et Skaalvik, 2011).

Toutefois, plusieurs variables n'ont pas d'impact sur les orientations de valeurs des enseignants. Il s'agit par exemple du sexe, de l'âge et la pratique d'un sport de compétition (Ennis et Zhu, 1991). Ce résultat est différent des études sur les valeurs de base (Schwartz, 2006). Seule la variable de l'ancienneté obtient des résultats significatifs. Elle a une influence sur l'application des valeurs et mérite d'être interrogée (Ennis et Zhu, 1991).

À l'instar des travaux dans le sport et dans le travail, des déclinaisons des valeurs peuvent exister dans la posture éducative ou dans les mises en œuvre de l'enseignement en EPS. Cependant, à notre connaissance aucun travail n'a cherché à opérationnaliser (dans le sens « traduire en actions professionnelles concrètes ») les valeurs de base pour les enseignants.

Le cadre théorique des valeurs de base (Schwartz, 1992) a été appliqué à différents domaines y compris le travail et le sport. Les valeurs méritent d'être interrogées séparément dans des contextes précis (De Clercq *et al.*, 2008) car leur hiérarchie peut évoluer selon le contexte d'application (Schwartz *et al.*, 2012). Dans ce travail de thèse, nous étudierons le contexte singulier de l'enseignement de l'EPS en France.

Du fait que l'environnement impacte les valeurs (De Clercq *et al.*, 2008) et que les valeurs au travail peuvent être différentes que celles incarnées par l'individu dans sa vie en général (Avallone *et al.*, 2010), cette thèse postule une forme de spécificité des systèmes de valeurs des enseignants d'EPS.

Les travaux menés sur les enseignants du secondaire et sur les enseignants d'EPS en particulier (Perez-Roux, 2011) permettent de penser une configuration singulière du système de valeurs au travail des enseignants d'EPS. Notamment, ils valoriseraient les valeurs de *dépassement de soi* tout autant que celles d'*affirmation de soi* liées à la valorisation des valeurs de compétitions et d'effort dans leurs enseignements (Green et Hardman, 2004 ; Cogérino, 2017).

De plus, l'ancienneté professionnelle semble être une variable importante dans la littérature, elle sera intégrée dans ce travail de thèse.

Chapitre 2. Revue de littérature sur le bien-être

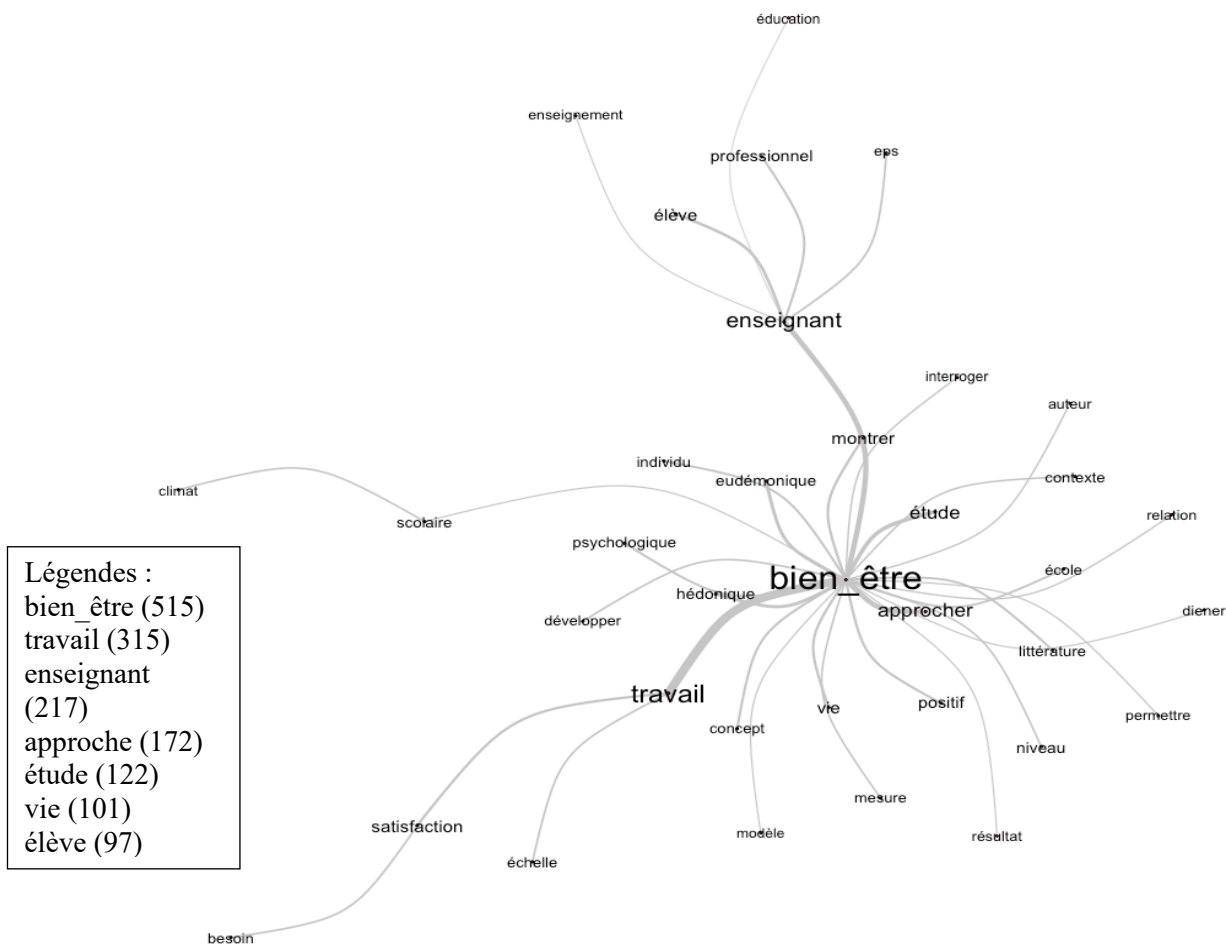


Figure 4. Graphe de similitude avec les relations entre les cooccurrences des mots de la présente revue de littérature sur le bien-être⁵⁶

⁵⁶ La figure 4 présente une analyse de similitude avec les occurrences et les cooccurrences de la revue de littérature sur le bien-être de la présente recherche. Une lemmatisation a été effectuée pour enlever les mots non porteurs de sens. Seules les occurrences supérieures à 30 ont été gardées pour plus de lisibilité.

1 Clarification théorique du concept de bien-être

1.1 Vers une vision salutogène de l'individu

1.1.1 La stabilisation du bien-être comme sujet d'étude scientifique dans une approche positive

Le bien-être, tout comme la vie bonne et heureuse, a toujours été au centre des débats (Strack *et al.*, 1991). Si une préoccupation sociale croissante a été remarquée dans les pays occidentaux depuis les années 1960 (Sovet, 2016), son intérêt s'est « *considérablement accru* » depuis les années 2000 (Villac, 2011, 24). Le bien-être est un élément constitutif de la santé dès 1946 (OMS, 1946). Cependant, il serait restrictif de l'envisager seulement comme une dimension de la santé puisqu'il participe au développement harmonieux de la personne. Or, ce concept était dans un premier temps étudié de concert avec son sens contraire « souffrir ». En effet, réfléchir le bien-être amenait à « *endurer, c'est-à-dire persévérer dans le désir d'être et l'effort pour exister en dépit de...* » (Ricoeur, 1991, 33). Dès lors, penser le bien-être demandait aussi de comprendre quels sont les facteurs qui impactent l'être dans sa totalité et pas seulement son épanouissement. Au cours du temps, philosophes, médecins, économistes, psychologues ou sociologues se sont emparés du concept notamment pour interroger la « vie bonne » recherchée depuis l'Antiquité. Il était dès lors prouvé que le bien-être aidait à guérir des maladies et à vivre bien.

Cependant, le concept théorique était encore peu stabilisé au XXème siècle et les outils pour le développer étaient sujets à controverse. Les définitions générales montrent que le bien-être se situe comme un état, un ressenti, dans une totalité agissante constituée par le corps. Dans la continuité de ces éclairages, des éclairages ont été apportés et notamment que « *le bien-être est possible pour tous et implique des éléments aussi divers que manger, dormir, avoir des relations interpersonnelles, un certain contrôle sur sa vie, une existence satisfaisante et une bonne santé physique* » (Cowen 1994, 152). Le bien-être de l'individu est une dimension regroupant ainsi la vie entière de l'individu avec la nécessité de développer et d'entretenir chacun de ces besoins positivement. De ce fait, le bien-être a été conceptualisé comme étant un concept subjectif, car il dépend de chaque individu (Diener *et al.*, 1985).

1.1.2 L'essor de la psychologie positive

Au niveau scientifique, l'essor de la psychologie positive a fortement participé à l'engouement pour cet objet de recherche (Diener *et al.*, 2013 ; Veenhoven, 2012). Les tenants de cette approche ont affirmé que les recherches sur le versant de la souffrance, bien qu'indispensables, ne permettaient pas de savoir ce qui donne de la valeur à la vie (Seligman *et al.*, 2005). En effet, l'être humain et les sciences humaines donnent plus d'importance aux éléments pathogènes de la vie en occultant l'épanouissement des individus et la recherche n'y a pas échappé (*ibid.*). Les mêmes auteurs démontrent cependant que l'intérêt pour le concept de bien-être et sa vision positive (avec ses notions associées bien-être, bonheur, qualité de vie et satisfaction de vie) ont un intérêt scientifique remarquable et des implications pour les individus.

Ainsi, le concept s'associe à un questionnement nouveau dans le contexte actuel. Face à un besoin social de se retrouver, de penser autrement et de façon positive, la psychologie positive permet d'« *étudier les conditions et les processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des gens, des groupes et des institutions* » (Gable et Haidt, 2005, 1). Elle est « *la valorisation des expériences subjectives positives : bien-être, contentement et satisfaction concernant le passé ; expérience et optimisme à propos du futur ; bonheur et flux vital pour le présent* » (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000, 5). Pour Seligman et ses collaborateurs (2005), ce paradigme positif du bien-être permet de viser un état psychologique plaisant et favorable. Cette focale écarte par définition les aspects négatifs de la santé mentale. Dès lors, le bien-être s'inscrit dans le courant de la psychologie positive. Dans le même sens, le paradigme de la prévention est aujourd'hui privilégié en matière de santé publique. Cette approche dite « *salutogène* » (Antonovsky, 1979 ; 1993) est contraire à celle dite « *pathogène* » (approche par facteurs de risques : *burnout*, stress, souffrance). Elle favorise la santé et le bien-être (physique, mental, social, etc.). Même si elle reste encore timide et à développer (Loup, 2016), cette vision positive de la santé mentale prend dorénavant le pas sur les aspects négatifs depuis les années 2000 (Seligman *et al.*, 2005). Par ailleurs, elle est dominante dans la littérature scientifique (Martin-Krumm et Tarquinio, 2019). Cette approche permet de développer des préconisations et des programmes d'intervention pour accroître le bonheur individuel (Bolier *et al.*, 2013). Dans ce travail, une attention particulière est portée aux facteurs pouvant contribuer au bien-être subjectif des enseignants d'EPS. Dès lors, la présente étude s'inscrit dans cette vision salutogène.

1.2 Évolution de l'épistémologie du bien-être : vers des consensus

1.2.1 D'un construit polymorphe à une domination de la psychologie positive

La notion de bien-être est un construit social polymorphe. En effet, au niveau épistémologique, les fondements du bien-être sont multiples. Différentes approches sont caractérisées dans la littérature scientifique. La psychologie du développement, les stades psychosociaux d'Erikson (1968), les tendances fondamentales de la vie de Buhler (1935) et les changements de personnalité de Neugarten (1973) définissent le bien-être comme des trajectoires de croissance continues tout au long du cycle de la vie. Cependant, les psychologues cliniciens offrent d'autres descriptions du bien-être à travers la conception de l'auto-actualisation de Maslow (1954), l'approche de la maturité d'Allport (1961), la description de la personne pleinement fonctionnelle de Rogers (1961) et le récit de l'individuation de Jung (Jung et Cahen, 1964).

Le concept a connu une conceptualisation difficile à cause de ces différentes approches. Les premiers travaux signifiants dans l'approche positive du bien-être sont ceux de Diener (1984). Ils ont permis d'expliquer quels facteurs impactaient le bien-être de l'individu. D'ailleurs, l'auteur a montré que le processus de comparaison sociale est le premier facteur influençant négativement le bien-être. Au contraire, les conditions environnementales et les relations sociales sont les facteurs les plus déterminants pour les individus heureux. Ensuite, les travaux sur le développement personnel et les processus d'épanouissement ont engagé une nouvelle tendance structurante du concept dans les années 2000. Dès lors, la psychologie positive a théorisé ces tendances en se basant sur les travaux de Maslow (1954) et de Erikson (1968). La convergence de ces cadres a servi de base théorique pour générer un modèle multidimensionnel du bien-être (Ryff, 1989 ; 1995). Les études basées sur la norme positive (Seligman *et al.*, 2005 pour une première méta-analyse sur le domaine ; Rusk et Waters, 2013 pour une revue de littérature sur le domaine ; Seligman *et al.*, 2009 en éducation ; Martin-Krumm *et al.*, 2005 en EPS), ont permis de repenser les théories autour du bien-être et faire avancer les connaissances. Ainsi, des auteurs ont repensé les cadres méthodologiques des recherches sur le bien-être (Waterman *et al.*, 2013). Le premier paradigme « négatif » autour de la spécificité, la maladie, la souffrance a ainsi été mis de côté.

1.2.2 Dissensus dans l'épistémologie du bien-être

Le terme de bien-être est parfois confondu avec des synonymes dans la littérature et notamment la qualité de vie ou le bonheur. De même, les qualificatifs de bien-être social, affectif ou psychologique sont régulièrement mélangés (Veenhoven, 2012). Ces termes sont employés de manière interchangeable dans les approches. Le constat est identique pour la satisfaction dans la vie (Bradburn, 1969), la qualité de vie (Nussbaum et Sen, 1993) ou encore le bonheur (Veenhoven, 1993). Ces termes sont régulièrement employés soit dans le sens du bien-être hédonique, soit dans celui de l'eudémonisme sans faire le lien avec ces approches (Creusier, 2013). Or, il se différencie entre-eux et avec les autres termes dans la littérature sur le bien-être (Voyer et Boyer, 2001).

Premièrement le concept de « bonheur » a été utilisé par les deux approches du bien-être avec des finalités et à des périodes distinctes (White, 2007). Il était préalablement utilisé dans la littérature par les psychologues du courant de l'*hédonisme*. Il était défini comme une mesure subjective et affective de la qualité de vie (Bradburn, 1969) et caractérisé par des sentiments (Stones et Kozma, 1980). Cette évaluation caractérisait un état à un « instant t », susceptible d'évoluer rapidement (Bradburn, 1969). Avec le développement du courant de la psychologie positive puis de l'approche eudémonique, le terme de bonheur se comprend dorénavant comme la réalisation de soi (Boniwell, 2008) avec davantage de stabilité dans le temps (Creusier, 2013). Le terme de bonheur est de plus en plus utilisé dans la littérature dans le sens du bien-être eudémonique (Bouffard et Lapierre, 2017). Il s'agit d'être capable de donner du sens à sa vie (Cobb *et al.*, 2017). Toutefois, encore aujourd'hui des auteurs classifient le bonheur à la frontière des approches hédonique et eudémonique du bien-être (Lecomte, 2017).

La satisfaction de vie provient de la pyramide de Maslow, elle est accessible seulement quand les conditions préalables sont remplies (1954). La satisfaction de vie participe au développement du bien-être hédonique sans en être une condition indispensable (Diener, 1984). Il s'agit de composante cognitive du bien-être hédonique (Zeidan, 2012). Ses fluctuations permettent d'expliquer les variations du bien-être subjectif (Ryan et Deci, 2001).

Elle se démarque de la qualité de vie qui dépend d'une évaluation de la vie à différentes échelles (l'échelle générale, communautaire, personnelle et physique ; Bergsma et Engel, 1988) et sur tous les aspects de la vie (Bowling, 1991). La lecture de la revue de littérature de Hone et son équipe (2014) permet une distinction plus exhaustive entre ces concepts. Elle souligne que ces concepts sont donc distincts et s'étudient au travers d'outils de mesure différents. Cette étude

rappelle le consensus autour des deux approches dominantes (hédonique et eudémonique) puis offre la perspective d'une science de « bien-être ».

1.3 Les approches dominantes du bien-être : hédonique et eudémonique

Historiquement, deux approches principales se font face dans la littérature sur le bien-être. Il s'agit d'une part de la vision épicurienne avec celui de l'*hédonisme* et d'autre part, la vision aristotélicienne avec le concept d'« eudémonisme » (Huta et Waterman, 2014).

1.3.1 L'approche hédonique

L'approche hédonique du bien-être est le courant le plus usité au niveau empirique pour étudier le bien-être. Ce courant provient d'Épicure et de Platon (White, 2006). Elle mesure l'importance donnée à l'atteinte d'un but, quelle que soit sa nature, dans le moment présent en fonction des désirs individuels. Les spécialistes soulignent que c'est autant l'ensemble de sentiments résultant de ce que pensent, ressentent et font les individus (Ryan, Huta et Deci, 2008) que la façon dont l'individu évalue son propre bien-être (Diener, 1984). L'individu tend à optimiser les sentiments positifs par rapport aux sentiments négatifs, à rechercher le plaisir et la satisfaction des désirs. Dans cette seconde approche, les éléments extrinsèques à soi-même (*e.g.*, il fait beau) peuvent participer à procurer du bien-être à l'individu puisque dans ce cas, le bien-être est un ratio entre les affects positifs et les affects négatifs. Lorsque les émotions positives sont dominantes, alors l'individu est en état de bien-être positif (Kraut, 1979). Le « bien-être affectif » (Warr, 1990) caractérisant les affects positifs et négatifs est parfois utilisé comme un synonyme de l'approche hédonique du bien-être (Diener, 2000 ; Page, 2005). Cette approche comprend à la fois des émotions (dimension affective) et une appréciation globale de la situation par l'individu (dimension cognitive) (Diener, 1984).

Pour les tenants de l'approche hédonique, deux grandes notions composent ce concept, la satisfaction dans la vie et la prévalence des émotions positives sur les émotions négatives. La satisfaction de vie dépend de l'obtention de ses souhaits dans de la vie (Ryan et Deci, 2001). Elle représente un ensemble comportant des composantes cognitives et émotionnelles (Diener, 1994). D'un côté, la dimension émotionnelle représente la composante affective du bien-être hédonique (affects positifs et négatifs). Ainsi la prévalence des émotions positives sur les émotions négatives se mesure avec un ratio entre les moments agréables et les moments désagréables sur une période

significative (Watson, Clark et Tellegen, 1988 ; Diener *et al.*, 1998). Le niveau de bien-être se base sur la maximisation des états émotionnels positifs (le plaisir) et l'évitement des états émotionnels négatifs (la souffrance) (Massé *et al.*, 1998) dans « *l'ici et maintenant* » (Joing *et al.*, 2018, 20). De fait, l'individu est en bien-être hédonique lorsqu'il estime avoir vécu davantage d'expériences et d'émotions positives que négatives sur une période donnée (Diener, 1984 ; Diener *et al.*, 2003). Cette mesure correspond davantage au plaisir ou à la qualité de vie. D'autre part, la dimension cognitive de l'outil de mesure se recentre sur la satisfaction de vie dans des contextes ou en général (Diener et Biswas-Diener, 2008).

En conséquence, par combinaison, les tenants de cette méthode interrogent des indicateurs pour mesurer à la fois les affects négatifs, les affects positifs et la satisfaction de vie. La mesure du bien-être hédonique est globale et interroge simultanément ces trois dimensions. Si par nature, le bien-être subjectif varie fortement selon les individus (Ryff, 1995 ; Waterman, 1993), le concept de bien-être hédonique est stable à court ou moyen terme (Voyer et Boyer, 2001). De plus, il est faiblement influencé par les contextes culturels (Diener *et al.*, 2003).

Même si l'approche hédonique est très présente dans la littérature et semble même « *dominante* » (Creusier, 2013, 66), de nombreuses critiques sont émises à l'encontre de ce courant. En effet, elle ne s'appuie pas sur un cadre théorique précis. Elle repose principalement sur des données empiriques accumulées et comparées entre elles. Dès lors, les relations entre les différentes dimensions ne sont pas développées (Lent, 2004). Des aspects importants des théories en psychologie ont été occultés comme la psychologie du développement (Erikson, 1959), la psychologie clinique (théorie de l'individuation : Jung et Cahen, 1964) ; l'auto-actualisation (Maslow, 1954) ; la réalisation de soi (Allport, 1961) et du développement psychologique (Rogers, 1961) au profit de la psychologie affective (Birren et Renner, 1980) sans se baser théoriquement sur les apports de cette conception. Seules les dimensions du plaisir et de la satisfaction de vie ont été prises en compte et fondent l'approche du bien-être hédonique. Ces réticences ont amené des réflexions et l'émergence d'un deuxième courant : le bien-être eudémonique.

1.3.2 L'approche eudémonique du bien-être

L'approche eudémonique du bien-être est un courant développé par Aristote. C'est un principe vers lequel tout individu tend à atteindre son plein potentiel (Waterman, 2008). Le terme vient du grec « *eudemonia* », cette notion est parfois traduite par le mot « bonheur ». Les travaux

scientifiques basés sur cette méthode datent du début des années 1990 (Waterman, 1993 ; Ryff, 1995). Cette approche est basée sur le fait de relever des défis, d'être soi-même, d'avoir le sentiment de vivre pleinement (*ibid.*) Toujours selon Waterman (1993) il faut faire corps avec son activité pour viser le bien-être eudémonique, ce qui se rapproche du concept de « *flow* » (Csikszentmihalyi, 1990 ; 2004 compris comme une expérience optimale). Le bien-être social (la satisfaction des besoins d'affiliation) fait aussi partie de ce courant (Keyes, 1998). Dans ce même sens, ces recherches intègrent la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, l'affiliation (appartenance sociale) et la compétence comme des facteurs médiateurs du bien-être eudémonique de l'individu. Les tenants de cette approche décrivent l'éudémonie comme un mode de vie intrinsèquement intéressant (Ryan, Curren et Deci, 2013) et « vertueux » (Ryan, Huta et Deci, 2008, 143).

Au niveau contemporain, elle est basée sur les travaux de Ryff et ses collaborateurs (Ryff, 1989 ; Ryff et Keyes, 1995). Ils se sont notamment appuyés sur les relations entre la santé mentale et la santé physique (Ryff et Singer, 1998). Les auteurs soulignent une « *approche théorique multiple* »⁵⁷ basée sur la théorie de la psychologie positive (Ryff et Keyes, 1995, 720, traduction libre) pour construire six dimensions pour mesurer le bien-être eudémonique. Il s'agit de l'acceptation de soi, les relations positives avec les autres, l'autonomie, la maîtrise de son environnement, la croissance personnelle et le sens à la vie (Ryff, 1989 ; Ryff et Keyes, 1995). L'auteur, un des fondateurs de cette approche (Ryff, 2014) a revisité ces dimensions au niveau empirique pour valider son modèle dans de multiples contextes. Waterman (1993) ajoute que le bien-être eudémonique est associé au fait de vivre en concordance avec soi-même et ses valeurs. Il s'agit de la réalisation de son plein potentiel (Ryan *et al.*, 2008 ; Schmuck et Sheldon, 2001). En outre, le bien-être eudémonique est optimal lorsque l'individu estime que sa vie a du sens (Mc Gregor et Little, 1998) et qu'il se réalise à son plein potentiel dans la vie (Ryff, 1995). Les facteurs déterminants ces dimensions sont l'engagement perçu dans l'activité et la réalisation des défis existentiels pour son développement (Keyes *et al.*, 2002). Ainsi, le bien-être eudémonique est plutôt basé sur des valeurs intrinsèques à l'individu. En effet, il s'appuie notamment sur la théorie des besoins psychologiques fondamentaux (Deci et Ryan, 1985 ; 2008 ; Ryan et Deci, 2000). Dans

⁵⁷ “The convergence of these multiple frameworks of positive functioning served as the theoretical foundation to generate a multidimensional model of well-being.”

la littérature, ces courants sont dominés par l'approche de l'autodétermination (Ryff et Singer, 1998).

Deci et Ryan (2008) ont montré que le bien-être eudémonique est corrélé à la réalisation de son plein potentiel en plus de l'auto-détermination. Les auteurs ont confirmé les relations épistémologiques et théoriques entre ces termes (*ibid.*). De fait, l'approche eudémonique est structurée autour de la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 2000 ; Ryan, 1995). La Guardia et Ryan (2000) ajoutent que « *la théorie de l'autodétermination permet au concept d'eudémonie ou de la réalisation de soi d'être partie intégrante du bien-être. De plus, elle définit explicitement la réalisation de soi et les processus pour l'atteindre* » (284). En effet, pour les tenants de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), lorsque ces besoins psychologiques de base (besoins d'autonomie, d'affiliation et de compétence) sont satisfaits, les personnes éprouvent un développement optimal et un bien-être eudémonique complet (Ryan et Deci, 2017). De fait, les expériences qui favorisent l'autonomie, l'affiliation et la compétence permettent d'accroître le bien-être eudémonique. Ces domaines agissent comme un médiateur entre l'individu et son bien-être. Au contraire, les situations qui les frustreraient auraient tendance à nuire au bien-être eudémonique (Bartholomew *et al.*, 2009). L'autonomie est définie au travers de choix authentique dans lequel l'individu a l'impression de choisir ses propres actions et de la direction à donner à sa vie (*ibid.*). La compétence désigne les individus qui se sentent efficaces dans leurs expériences de vie, ils ont l'impression d'exprimer pleinement leurs capacités (*ibid.*). L'affiliation sociale désigne le sentiment d'être connecté aux autres par un sentiment d'appartenance avec des personnes proches et avec différentes communautés de son environnement. Un quatrième besoin psychologique fondamental a été développé récemment dans la littérature. Il s'agit du concept de bienveillance (Martela et Ryan, 2016 ; Martela *et al.*, 2018). Il se caractérise par le sentiment d'avoir un impact positif sur la vie des autres et par l'adoption d'un comportement prosocial (Martela *et al.*, 2018). Cependant, ce concept est encore peu utilisé de manière empirique. Dans ce courant, la satisfaction de ces besoins est nécessaire au bien-être et à la croissance psychologique. Si l'un d'eux n'est pas satisfait, le bien-être eudémonique en est négativement impacté.

1.4 L'approche combinée : une stabilité questionnée de ces concepts

1.4.1 Le bien-être subjectif

Le bien-être correspond à « *l'évaluation globale que le sujet fait de sa vie* »⁵⁸ (Pavot *et al.*, 1991, 150). Ainsi, le bien-être est dit « subjectif » dans la mesure où l'individu auto-évalue son propre bien-être, peu importe l'approche utilisée. Le score de bien-être résulte de l'évaluation réalisée sur soi-même (*e.g.*, questionnaire auto-administré). Dans la littérature, le terme de bien-être subjectif s'entend plus fréquemment pour évaluer comment les personnes se sentent au travers de l'approche hédonique du bien-être (Diener et Smiley, 2009). Dès lors, selon Diener (1994), « *le bien-être subjectif réfère à l'expérience globale des réactions positives envers sa propre vie et inclut toutes les composantes d'ordre inférieur tels que la satisfaction de la vie et le niveau de bien-être hédonique* » (108).

Cependant, prendre ce parti peut-être un abus de langage, étant donné que les approches eudémonique et hédonique sont subjectives. Même s'il a été généralisé dans de nombreux travaux (Diener, 1984 ; Diener *et al.*, 1998 ; Loup, 2016), cette association nous semble trompeuse. Car les approches hédonique et eudémonique s'intéressent au bien-être subjectif. Dès lors, le bien-être subjectif ne sera pas associé au bien-être hédonique dans ce travail. Ensuite, le terme de bien-être psychologique (Ryff, 1989 ; 1995 ; Dagenais-Desmarais, 2010) peut être utilisé à la fois dans une prise en compte hédonique (satisfaction de vie au travail) et eudémonique (réalisation de soi). Cependant, la théorie de l'autodétermination « *propose une psychologie sociale du bien-être psychologique* » (La Guardia et Ryan, 2000, 284). En ce sens, la littérature sur le bien-être eudémonique vise le fonctionnement psychologique optimal de l'individu. Même si le bien-être psychologique semble relié à l'approche eudémonique du bien-être, il reste un concept à part entière (Dagenais-Desmarais, 2010). Dès lors, il sera utilisé ainsi et donc séparément des deux approches dominantes du bien-être.

Même si ces deux approches sont dominantes, la confusion dans l'harmonisation sémantique participe à ce manque de cohésion dans les études sur le bien-être. De fait, une fragilité épistémologique et théorique est parfois évoquée. Ainsi, des auteurs ont choisi le terme générique de « *bien-être* » dans des études pour ne pas se soumettre à ces débats épistémologiques (Danna et

⁵⁸ « Life satisfaction can be defined as a global evaluation by the person of his or her life. »

Griffin, 1999). Toutefois, même si l'utilisation de synonymes est repérée dans la littérature scientifique notamment anglophone (Diener 2000), ces termes sont séparables entre eux (Creusier, 2013). En effet, des recherches ont permis de clarifier les convergences et les divergences entre les approches (Ryan *et al.*, 2008 ; Huta et Waterman, 2014). Dès lors, cette distinction sémantique sera privilégiée dans le présent travail et les termes de bien-être subjectif et bien-être hédonique seront séparés.

1.4.2 Un manque de stabilité dans ces concepts

La stabilité des approches hédonique et eudémonique du bien-être est questionnée dans la littérature au vu du manque de consensus théorique de ces concepts. Même si certains travaux ont démontré une forme de stabilité du bien-être (Sandvik, Diener et Seidlitz, 2009), de manière majoritaire, les approches hédonique et eudémonique du bien-être peuvent fluctuer selon l'environnement (Reis *et al.*, 2000). Les variations peuvent se comprendre avec les modifications quotidiennes qui interviennent au niveau des affects positifs ou négatifs (Diener, 1984). Et le constat est identique pour la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Reis *et al.*, 2000). Toutefois, Huta et Ryan (2010) confirment que les approches hédonique et eudémonique du bien-être ont des effets à court et moyen terme sur l'individu. Le bien-être eudémonique aurait même des effets à plus long terme (*ibid.*) et avec un niveau de bien-être subjectif supérieur (Steger, Kashdan et Oishi, 2008).

Diener et ses collaborateurs (Diener *et al.*, 1998) soutiennent la conception hédonique et soulignent qu'il est impossible de s'en séparer pour sa base empirique plus étayée. Les tenants de l'approche hédonique démontrent alors que la satisfaction du moment présent et la recherche du plaisir permettent de développer les éléments essentiels du bien-être eudémonique telles qu'avoir des relations interpersonnelles et des buts significatifs dans sa vie (*ibid.*). Ils précisent que l'approche hédonique est aussi indispensable au bien-être eudémonique. Les auteurs font le lien entre ces deux approches et évoquent une certaine complémentarité. Par ailleurs, ils évoquent que les facteurs pour définir la réalisation de son plein potentiel sont pré-établis par les chercheurs et restent imposés à l'ensemble des individus dans l'approche eudémonique, cette remarque est la principale critique du modèle (Diener *et al.*, 1998). De ce fait, les mesures sont dépendantes du modèle culturel et aucune standardisation du modèle n'est envisageable (*ibid.*). Les résultats de comparaison internationale perdent en pertinence dans des cultures différentes.

Ensuite, les définitions de ces conceptions se confondent régulièrement dans la littérature et elles sont parfois rattachées à des catégories d'analyses (*e.g.*, l'hédonie comme une expérience et l'eudémonie comme un mode de fonctionnement). Ces conceptions sont floues et participent au manque de clarté des définitions (Huta et Waterman, 2014).

Dès lors, les limites soulevées sont identiques à savoir la nécessité d'un consensus théorique. Richard (2012) souligne que les propos de Kammann et ses collaborateurs en 1984 sont encore d'actualité « *le bien-être a longtemps été un non-concept en psychologie* » (Richard, 2012, 78). Des auteurs préconisent alors d'utiliser des approches mixtes (ou une approche combinée) pour mesurer le bien-être de manière empirique (Huta et Ryan, 2010 ; Huta et Waterman, 2014). Cette approche combinée sera aussi privilégiée dans ce travail de recherche.

1.5 L'approche combinée : une approche englobante des deux conceptions

1.5.1 Vers des disparités et des modèles unifiés

Les approches hédonique et eudémonique dominent les conceptions sur le bien-être. Cependant, aucun consensus théorique n'existe dans ces modèles. Si la distinction initiale de Waterman (1993) entre les conceptions eudémonique et hédonique constitue une évolution notable, l'auteur a ensuite développé l'approche combinée de ces deux modèles. En effet, des critiques portent sur le fait d'utiliser un modèle purement empirique (bien-être hédonique) ou purement théorique (bien-être eudémonique) pour conceptualiser le bien-être. Diener, auteur attaché à l'approche hédonique, reconnaît que le bien-être hédonique est proche théoriquement du concept de réalisation des buts significatifs pour soi dans l'approche eudémonique (Diener *et al.*, 1998). De plus, il ajoute que ces deux approches utilisées de manière séparée ne sont pas suffisantes et ne permettent pas d'étudier pleinement le concept de bien-être (*ibid.*). Ces deux conceptions ne seraient pas si éloignées l'une de l'autre théoriquement. Dans ce même sens, une structure bidimensionnelle est retrouvée dans ces modèles limitant la mesure de la complexité de ces concepts. En effet, d'un côté, le bien-être hédonique nécessite l'évitement d'émotions négatives et l'obtention d'expériences positives. De l'autre, le bien-être eudémonique implique la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Le présent travail se placera dans cette optique d'étude du bien-être eudémonique. Toutefois, il se distinguera des travaux de Ryff car ces derniers sont compris dans l'approche combinée du bien-être (Ryff, 1989 ; Ryff et Keyes, 1995). À l'instar de Keyes et ses collaborateurs (Keyes *et al.*, 2002), l'approche combinée permet des compensations

entre ces deux approches. Ses études soulignent que ces dimensions sont à la fois différentes, mais interreliées (Figure 5).

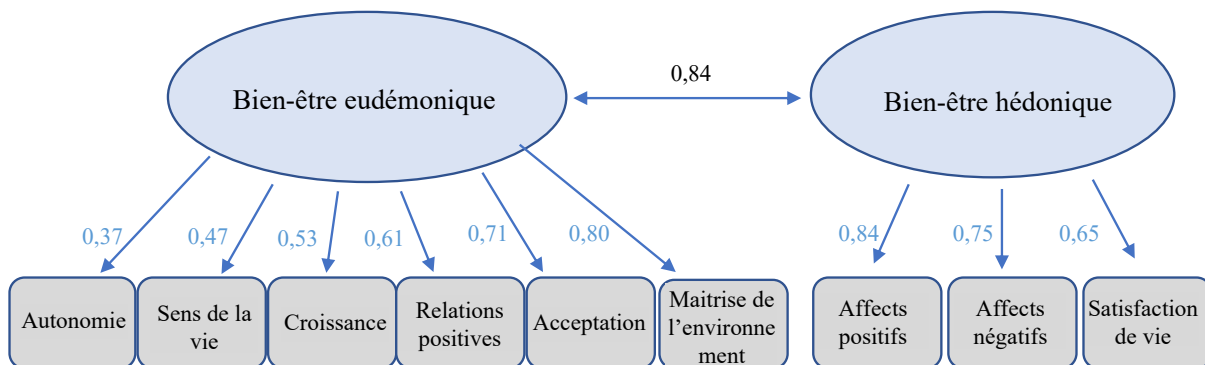


Figure 5. Corrélations standardisées d'un modèle de bien-être unifié (Keyes et al., 2002, 1014)

En effet, des études montrent des corrélations entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et le bien-être hédonique dans le contexte général (Reis et al., 2000 ; Keyes et al., 2002). Cependant, des auteurs ont montré que ces approches s'opposent entre elles (Ryan et Deci, 2001).

Ces modèles ont montré que ces deux concepts ne font pas totalement consensus. Certains auteurs proposent de concevoir un construit mixte et multidimensionnel, incluant les approches hédonique et eudémonique (e.g., Ryan et Deci, 2001 ; Keyes et Lopez, 2002 ; Huta et Waterman, 2014). Cette approche combinée est caractérisée comme une conception opérationnelle (Creusier, 2013).

1.5.2 L'approche combinée : pour un modèle englobant

De nombreuses études utilisent les deux approches séparément ou des outils de mesure combinée pour leurs études. Les travaux de Huta permettent de comparer les deux approches et les outils de mesure de chacune d'entre elles (Huta et Decy, 2008 ; Huta et Ryan, 2010 ; Huta, 2013 ; Huta et Waterman, 2014 ; Huta, 2016). Les résultats montrent leur complémentarité et proposent une approche combinée pour étudier les deux conceptions avec un même outil. Ainsi, ils ont permis de faire avancer la connaissance de manière importante. Par ailleurs, Keyes (2002 ; 2007) a construit un modèle intégrant le bien-être hédonique, le bien-être psychologique et le bien-être social. L'auteur a ainsi un modèle englobant pour viser l'« épanouissement » pour une pleine santé mentale. Dans une étude, Keyes (2005) souligne que ces échelles doivent être utilisées

collectivement pour mesurer le concept de santé mentale dans sa globalité avec ces différentes approches du bien-être. Dès lors, des outils de mesure divers ont été développés dans cette approche combinée. Ces instruments sont basés sur des modèles déductifs du bien-être (Diener *et al.*, 1998). Les plus usités sont le « *Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)* » (Watson *et al.*, 1988), le « *Satisfaction with Life Scale (SWLS)* » (Diener *et al.*, 1985) et le « *Scales of Psychological Well-Being (PWB)* » (Ryff, 1989 ; Ryff et Keyes, 1995). Toutefois, ces travaux ne sont basés sur aucune assise théorique et ont été largement critiqués (Creusier, 2013). Dagenais-Desmarais (2010) révèle dans son travail doctoral que « *l'étude du bien-être psychologique est encore passablement athéorique, ce qui implique que les mesures du bien-être psychologique les plus utilisées sont souvent basées sur la conception implicite des chercheurs quant à la nature du bien-être psychologique, conception ayant souvent peu de fondements théoriques solides* » (29). Ainsi, l'approche inductive semble complémentaire et nécessaire dans la construction de nouveaux outils. À notre connaissance, elle a été utilisée seulement par deux auteurs dans la littérature. Massé et ses collaborateurs (1998) ont mené une première étude pour le bien-être dans le contexte général puis Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) dans le contexte du travail. Les résultats de ces travaux basés sur une démarche inductive proposent des réflexions dans une approche combinée des approches hédonique et eudémonique du bien-être. Ces études renforcent la validité de l'approche combinée. Les deux études ont nommé leur approche « bien-être psychologique » car c'est la mesure du bien-être la plus proche. (Massé *et al.*, 1998 ; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012). Toutefois, le terme peut porter à confusion. De nos jours, de nombreux auteurs se placent en continuité de ces réflexions sur les approches combinées (Vittersø, Oelmann et Wang, 2009 ; Waterman, 2008 ; 2010 ; Huta, 2013). Dès lors, les auteurs ont développé un outil de mesure : le « *HEMA* » (*The Hedonic and Eudaimonic Motives for Activities scale*, Huta et Ryan, 2010).

Ces différentes recherches montrent l'expansion et l'attrait des recherches combinées pour étudier le bien-être. Cependant, des réticences persistent toujours au vu du peu d'études empiriques développées à ce jour avec ce type d'échelle. En effet, cette approche est encore caractérisée d'« *approche cafétéria* » au niveau méthodologique et théorique par les spécialistes du domaine (Lent, 2004, 499). Toutefois, Huta (2018) précise que ces choix doivent être justifiés théoriquement et méthodologiquement. L'auteur souligne aussi qu'il est nécessaire d'utiliser plusieurs approches séparément et de manière complémentaire pour apporter des connaissances précises sur le bien-

être voire même la santé mentale. Il se place dans la continuité de travaux de Keyes (2005). La figure 6 synthétise les différentes approches avec les auteurs de références et ses dimensions.

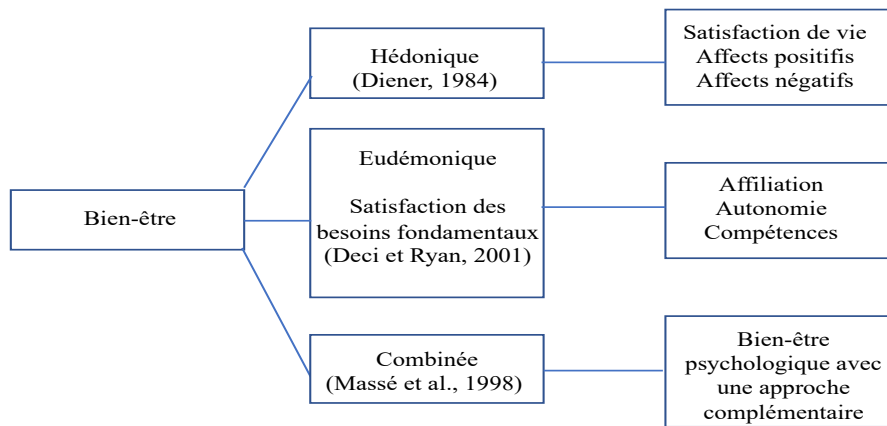


Figure 6. Récapitulatif des différentes approches pour étudier le bien-être

Trois approches dominantes se dessinent dans le paysage du bien-être : le bien-être eudémonique, hédonique et une approche combinée. Même si les corrélations sont fortes dans la littérature (Waterman, 1993 ; Ryff et Keyes, 1995), le bien-être ne peut pas être expliqué par une seule des deux échelles (hédonique ou eudémonique). Par ailleurs, les échelles combinées sont récentes et ne font pas consensus. Des études montrent l'intérêt d'interroger le bien-être de différentes manières (Diener, Sapyta et Suh, 1998 ; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012).

C'est pourquoi, nous avons choisi d'interroger les trois acceptions du bien-être afin d'examiner comment les systèmes de valeurs des enseignants d'EPS influent spécifiquement sur chacune d'entre elles.

Par ailleurs, la thèse part du postulat que le bien-être (que ce soit dans son acception hédonique ou eudémonique) fluctue selon l'environnement (Reis *et al.*, 2000).

2 Clarification théorique du bien-être au travail

2.1 Le bien-être au travail : une composante spécifique du bien-être

2.1.1 La spécificité du bien-être au travail

La littérature récente défend la spécificité du bien-être au travail (Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie, 2011 ; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012). Au vu du temps passé dans sa structure professionnelle, Morin (2004) a montré que le travail est la seule occupation dans la vie qui peut subvenir à tous les besoins individuels.

Le bien-être au travail est régi par des Lois et des réglementations au niveau national (Article L4121-1 et L4121-2 du Code du travail) et au niveau international (Directive 89/391/CEE du conseil du 12 juin 1989). Un pacte européen pour la santé mentale et le bien-être a été ratifié par l'Union Européenne en 2008 dans l'objectif d'en faire une réalité pour les concitoyens européens. Ainsi, il s'agit d'un enjeu sociétal important. Au niveau scientifique, le bien-être a été étudié dans un premier temps comme un concept générique et stable, indépendamment des domaines de vie spécifique comme le travail ou la vie familiale par exemple (Kashdan, Biwas-Diener et King, 2008 ; Diener, 1984). À ce titre, il semblait jusqu'alors légitime d'étudier le bien-être au travail de la même façon que le bien-être général (Argyle et Crossland, 1987). Puisque ces termes étaient confondus, le concept dans le contexte du travail a été très peu étudié avant le début du siècle (Kiziah, 2003). La littérature spécifique sur le bien-être au travail est donc récente (Creusier, 2013). Massé et ses collaborateurs (1998) ont montré que le bien-être au travail nécessite un construit spécifique. Les études sur le bien-être au travail ont émergé en prenant appui sur l'approche théorique de la psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Cette approche du bien-être a permis d'étudier les facteurs qui donnent du sens à son activité professionnelle. Les études préalables centrées sur l'approche par facteur de risque au travail (épuisement professionnel au travail ou le stress professionnel) n'ont pas permis de convaincre la communauté scientifique autour d'un consensus (Creusier, 2013). Seul le concept de santé psychologique au travail permettant d'englober à la fois l'absence de détresse et la présence de bien-être a été valorisé (Achille, 2003).

2.1.2 Le bien-être au travail : un concept à part entière

La littérature récente montre clairement que le bien-être peut être étudié de plusieurs manières selon le contexte (Seligmann, 2011) et que le bien-être au travail est un concept à part entière (Seligmann, 2011 ; Creusier, 2013). Dès lors, les chercheurs contemporains s'intéressent au bien-être professionnel comme un domaine spécifique du bien-être global (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012). Le bien-être au travail est étudié comme « *une expérience subjective positive où l'on tend à exprimer le meilleur de soi et qui se construit à travers soi, à travers ses relations sociales au travail et dans les interactions avec son organisation* » (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010, 70). Le bien-être de l'enseignant est donc perçu comme l'expression d'une approche globale et systémique avec l'environnement du professionnel de l'éducation.

Dès lors, même si des enquêtes par questionnaire sur le bien-être au travail sont toujours menées avec des outils généraux, elles se font de plus en plus rares (Creusier, 2013). En effet, Massé et ses collaborateurs (1998) avaient déjà souligné que la structure factorielle des outils sur le bien-être général avec des items adaptés au travail n'était pas adéquate pour mesurer le bien-être au travail (Massé *et al.*, 1998). Dans le même sens, Diener et ses collaborateurs (2003) ont montré que les dimensions variaient selon le contexte social de l'étude. Leur travail contredit celui préalablement mené en 1994 (Diener, 1994) dans lequel le bien-être en général était modérément à fortement lié aux autres domaines spécifiques ($r = 0,37$ à $0,58$; $p < 0,05$), y compris le travail. Les premiers résultats empiriques attestent d'une variabilité de la conceptualisation du bien-être au travail (Gilbert *et al.*, 2011). Ainsi, les outils spécifiques pour mesurer le bien-être se développent.

2.2 Les dissensus sémantiques

2.2.1 Des confusions sémantiques

Dans le cadre spécifique du travail, des corrélations existent entre le bien-être, le bien-être psychologique, la qualité de vie et la satisfaction (Beh et Rose, 2007 ; Brunault *et al.*, 2012). Ces concepts s'impactent l'un l'autre et semblent être parfois « *confondus par le monde scientifique* » (Voyer et Boyer, 2001, 88). De fait, le bien-être au travail se distingue de ces concepts.

La qualité de vie dans la sphère professionnelle correspond à l'efficacité perçue au niveau physique, psychologique, social et culturel (Delmas *et al.*, 2001). Pour le bien-être au travail, aucune recherche ne s'appuie spécifiquement sur la qualité de vie contrairement à la satisfaction

de la vie au travail (Creusier, 2013). Par ailleurs, les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance et d'estime (pyramide des besoins, Maslow, 1954) sont reliés à la satisfaction de la vie au travail. À ce titre, le bien-être au travail ne se confond pas avec celui de qualité de vie et de satisfaction au travail comme l'avaient pressenti certaines recherches (Dagenais-Desmarais, 2010 ; Voyer et Boyer, 2001).

2.2.2 Des distinctions dépendantes des approches du bien-être

Les outils de mesure qui correspondent à chacun des termes mentionnés font écho aux approches hédonique, eudémonique ou combinée du bien-être. Le facteur de satisfaction de vie au travail est le plus corrélé à l'approche hédonique du bien-être au travail (Creusier, 2013), tandis que le bien-être psychologique au travail s'ancre dans une approche combinée du bien-être (Dagenais-Desmarais, 2010).

La satisfaction de vie au travail se mesure au travers du modèle de Diener (1984). Les premières échelles de mesure ont été construites à partir de ce modèle. Il s'agit des questionnaires de Warr (1990, items adaptés au contexte du travail) et celle de Danna et Griffin (1999) sur la qualité de vie et la qualité de vie au travail en font partie. Toutefois, l'outil le plus usité est l'échelle de satisfaction de vie construite par Blais et son équipe (1989) puis traduite en Français par Fouquereau et Rioux (2002). Elle se rapproche du bien-être hédonique dans le contexte spécifique du travail. Les mesures comprennent à la fois les expériences positives et négatives vécues et la satisfaction de vie au travail. En effet, les études sur le bien-être au travail se sont développées à l'image des études sur le bien-être avec quelques années de retard pour adapter les items dans le contexte professionnel. Les outils de mesure spécifiques ont été développés à la fin du XXème siècle. Les outils pour interroger la satisfaction des besoins psychologiques au travail ont été développés plus tardivement, mais sont dorénavant largement utilisés (Van den Broeck *et al.*, 2010). Ces derniers correspondent à l'approche eudémonique du bien-être.

De nos jours, de multiples études ont été réalisées notamment pour interroger le bien-être psychologique au travail. Elles utilisent une approche combinée du bien-être (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012 ; Biétry et Creusier, 2013 ; De Chatillon et Richard, 2015 ou encore du point de vue du salarié Abaidi-Ben Nasr et Drillon, 2015). Ils interrogent le bien-être psychologique au travail.

2.2.3 Une définition à partir des trois conceptions du bien-être

Les conclusions de ces auteurs convergent vers la nécessité d'interroger le bien-être au travail avec différentes conceptions. Le bien-être au travail est un construit complexe, mais aujourd'hui un concept à part entière (Creusier, 2013). En ce sens, mesurer l'impact d'une variable ou d'un ensemble de variables mérite dorénavant de préciser l'approche et la définition du bien-être mobilisée. Les construits et les résultats se distinguent dans les approches séparées (hédonique, eudémonique ou combinée). Ces dernières peuvent être utilisées dans une optique de politique publique préventive et vertueuse. Ainsi, ces recherches amènent à conceptualiser le bien-être au travail séparément du bien-être pour viser un pouvoir explicatif plus important.

La thèse part du postulat que le bien-être au travail se conçoit comme « la satisfaction sociale, affective, cognitive et psychologique de ses besoins en développant des actions professionnelles adaptées à son système général de valeurs ».

2.3 Les plus-values d'un bien-être élevé au travail

2.3.1 Une vision utilitariste du bien-être au travail

À partir de la vision positive du bien-être, une vision utilitariste du bien-être s'est développée. Des recherches ont montré que le bien-être au travail permet de développer une qualité de travail (Lyubomirsky, King et Diener, 2005), d'être plus productifs (Achor, 2011), plus créatifs (Amabile *et al.*, 1996), avec des comportements prosociaux plus nombreux (Lee et Allen, 2002), avec une productivité organisationnelle accrue (Harter *et al.*, 2002) et davantage de satisfaction au travail (Dagenais-Desmarais *et al.*, 2012). Par ailleurs, les résultats de Ochoa et Blanch (2018) ont montré l'importance d'investir sur le bien-être psychologique au travail pour viser la performance, la productivité, l'efficacité, la qualité, la compétitivité, la culture, le climat de travail et le développement de l'entreprise. Ces études soulignent des plus-values pour le financeur. Ainsi l'étude de la littérature montre que le management et les sciences de gestion ont notamment investi ce domaine au niveau scientifique dans une approche managériale et économique. Une citation régulièrement utilisée est que « *le bonheur est la cause du succès* » (Lyubomirsky et Laura King, 2005, 803). Ainsi, une véritable convergence de disciplines pour cet objet d'études a été constatée en ce début du XXIème siècle. Par exemple, *The Harvard Business Review*, une des revues les plus

cotées au monde en management a consacré un dossier entier sur le lien entre bonheur et performance économique⁵⁹. De fait, le bien-être des acteurs au travail est un sujet qui intéresse un nombre croissant de chercheurs dans de nombreux champs scientifiques.

2.3.2 L'intérêt du bien-être pour le salarié

La littérature montre qu'une fois le niveau matériel et la santé assurés, le bien-être subjectif devient une demande sociale importante dans les pays occidentaux (Diener, Oishi et Lucas, 2002). En effet, à partir d'un certain seuil économique, l'accumulation matérielle n'est plus un critère d'épanouissement et les individus s'intéressent alors à améliorer leur satisfaction de vie ou leur bien-être subjectif (Dittmar *et al.*, 2014 pour une méta-analyse à ce sujet ou encore Hurst *et al.*, 2013). L'impact est important car les personnes avec un niveau élevé de bien-être ont plus de réussite que la moyenne dans les différents domaines de la vie (Diener, 2000).

Le bien-être en contexte professionnel est impacté par le travail du salarié et impacte fortement le salarié (Diener, Oishi et Lucas, 2002). L'auteur (*ibid.*) souligne notamment que les individus en bien-être au travail s'investissent plus dans leur profession, ont des revenus plus élevés et davantage de relations amicales. De nombreuses études menées dans des contextes variés (*e.g.* éducation, sport, travail) ont ainsi examiné les effets du bien-être/mal-être sur différentes variables à expliquer. L'impact sur la performance est très important (*e.g.*, Isoard-Gauthier *et al.*, 2013). En psychologie positive l'approche s'est construite dans le respect des travailleurs et pas seulement dans une logique d'efficacité (Proyer *et al.*, 2015 ; Seligman, Steen et Peterson, 2005 ; Linley *et al.*, 2009). Cette focale se base sur des courants critiques qui montrent les risques de la psychologie positive lorsqu'elle est mobilisée dans le cadre de la rentabilité de l'entreprise (Lazarus, 2003 ; Fineman, 2006 ; Warren, 2010).

⁵⁹ Il s'agit du numéro de janvier-février 2012 « *The value of happiness* ».

2.4 Le bien-être au travail : oxymore ou pléonasme ?

2.4.1 Parler de bien-être au travail : un parti pris

Les recherches soulignent les plus-values de ces pratiques vertueuses pour tous, mais interrogent si le bien-être au travail est dans la réalité un oxymore⁶⁰ ou un pléonasme⁶¹ ? De fait, interroger le bien-être au travail c'est déjà prendre un parti pris. D'où l'interrogation, ces deux termes mis côte à côte.

Dans une logique de développement harmonieux, par humanisme et considération sociale l'enjeu semble central. En effet, être bien dans le contexte de son travail pourrait être un pléonasme. Les enseignants comme tout travailleur aspirent au bien-être et à l'épanouissement dans chacun des domaines de leur vie. En ce sens, dans la logique salutogène soutenue dans cette recherche, le paradigme de l'étude est d'examiner la vision positive de l'être dans le contexte du travail. Ainsi, la mesure du bien-être au travail est étudiée au sein de ce paradigme. En effet, les travaux en psychologie positive parlent d'une vision souhaitable. Le présent travail se placera dans ce paradigme de pensée : le « bien-vivre », une vision souhaitable pour tous⁶².

Ainsi, de nos jours des méta-analyses (Margolis et Waksh, 2001 ; Achor, 2011) montrent que c'est le bonheur qui précède le succès et non le contraire. Achor défend « *the happiness advantage* » dans le contexte au travail et développe l'idée que le bonheur est le levier incompris du travail dont la performance (Achor, 2011). Ce même paradigme est développé dans la littérature récente (e.g., Margolis et Waksh, 2001 ; Achor, 2011; Allen et McCarthy, 2016). Ce parti pris est aussi développé en clinique du travail. En effet, le succès (entendu comme « le respect de critères de qualité du travail ») engendre le bien-être au travail pour Lefebvre et Poirot (2015).

2.4.2 Le bien-être au travail : une piste prometteuse au niveau humain

Les liens entre le bien-être en dehors du travail et au travail ont été largement démontrés (Dagenais-Desmarais, 2010). Heutte (2011) souligne que le bien-être est la source du bonheur. En

⁶⁰ Un oxymore est une « figure par laquelle on allie de façon inattendue deux termes qui s'excluent ordinairement » consulté le 12/06/2019 à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/oxymore>

⁶¹ Un pléonasme est un « terme ou une expression qui ajoute une répétition (consciente ou inconsciente) à ce qui a été énoncé » consulté le 12/06/2019 à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/pléonasme>

⁶² La notion de bien vivre ou du « bien vivre » fait référence dans ce paradigme (voir le numéro 362 de la revue *Projet* : « Comment mesurer le bien vivre ? ») et plus particulièrement l'article « Le « bien vivre », une autre vision du monde » (66-72) consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-projet-2018-1-page-66.htm> le 06 juin 2018.

effet, Bouffard et Lapierre (2017) affirment que plus l'individu se sent bien, plus il ressent du plaisir dans les activités ce qui participe à son bonheur global. Les conséquences sont ainsi positives et durables sur l'individu (sociabilité, créativité, longévité, etc.). Donc si l'individu ressent davantage d'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle alors il y aura une plus-value pour l'entreprise (Loup, 2016). Cette recherche s'ancre dans cette vision de la psychologie positive pour laquelle l'objectif reste que l'employé mérite avant tout d'être heureux dans ce qu'il fait au quotidien. De fait, même si le travailleur heureux (Diener *et al.*, 2003) est le panthéon pour les employeurs, les salariés méritent d'être heureux dans un lieu où il passe la moitié du temps effectif de leur journée lors des journées travaillées, tout autant qu'en dehors du travail. En conséquence, nous soutenons que le bien-être au travail devrait être vécu comme un pléonasme plutôt qu'un oxymore. L'optique semble bénéfique à la fois pour l'acteur et le « financeur ». Ainsi, le paradigme de l'employeur évolue entre « soigner la souffrance » pour éviter les absences et permettre à l'employé de croître personnellement pour être heureux et ainsi « efficace » au travail (Loup, 2016). En effet, pour viser des impacts bénéfiques et élaborer de nouvelles stratégies d'intervention, le bien-être au travail est une piste prometteuse et l'enseignement n'y échappe pas (Schleicher, 2018). Dès lors, comment mesurer le bien-être au travail ?

2.5 Les approches dominantes du bien-être au travail

2.5.1 La satisfaction professionnelle

Les premières études spécifiques à l'approche hédonique dans le contexte du travail datent des travaux de Locke (1970). La satisfaction professionnelle était mesurée par les différences entre ce que l'individu peut acquérir dans son travail et ce que son travail lui amène réellement. Ces réflexions sont à la genèse des travaux sur l'approche hédonique du bien-être au travail. En 1977, Spector propose d'utiliser la satisfaction professionnelle comme un indicateur et une condition du bien-être. Son modèle est basé sur le bien-être affectif, il s'agit d'une évaluation générale de ses conditions de travail et de la résultante entre ses attentes et son expérience réelle au travail (Cranny Smith et Stone, 1992 ; Spector, 1997). À cet égard, une méta-analyse (Meyssonnier et Roger, 2006) complète la réflexion et catégorise la satisfaction professionnelle au travers de trois dimensions : une évaluation émotionnelle (sur l'expérience au travail), une évaluation cognitive (différence perçue entre les attentes et le vécu) et une évaluation dynamique des besoins (organisation interne et externe). Sans être directement cités par Diener (1984), les travaux de Spector sont proches au

niveau des dimensions mobilisées. Ensuite, pour mesurer la satisfaction au travail, une catégorisation en deux courants théoriques a été proposée par Iglesias et ses collaborateurs (2010). D'un côté, des échelles globales et générales ont été développées, comme l'échelle de satisfaction de la vie professionnelle (Fouquereau et Rioux, 2002). De l'autre, des échelles par domaine dans le travail ont été construites (*Job Satisfaction Survey* : Spector, 1985). Les échelles de satisfaction de vie (Diener *et al.*, 1985 ; Blais *et al.*, 1989 ; Fouquereau et Riou, 2002 en langue française) ont été abondamment utilisées. Ces travaux se sont explicitement construits sur les recherches de Diener (1984) et ils renvoient à la balance entre les affects positifs et les affects négatifs. Ces outils sont de fait une mesure du bien-être hédonique au travail. Ils sont très usités et avec une certaine validité empirique (Creusier, 2013).

Les émotions et les sentiments favorables ou défavorables sont l'indicateur le plus déterminant pour la satisfaction professionnelle (Fouquereau et Riou, 2002). En effet, prendre en compte le bien-être affectif, c'est interroger les acteurs sur la perception de leur métier au quotidien, dans ce cas les enseignants dans leurs lieux de travail à savoir les établissements scolaires. Cependant, le bien-être affectif n'est qu'un indice de la satisfaction professionnelle.

De plus, Ryan et Deci (2001) ont montré que les fluctuations de la satisfaction au travail permettaient d'expliquer et de prédire celles du bien-être général au travail.

Toutefois, l'approche est principalement empirique et ne se base pas sur un modèle théorique fiable. Pour les tenants de l'autre approche, eudémonique, la satisfaction au travail est plutôt étudiée comme un antécédent du bien-être au travail et non comme une dimension à part entière (Creusier, 2013). Dès lors, ce modèle mérite d'être utilisé notamment pour des études comparatives (Dagenais-Desmarais, 2010) ou dans une approche mésoscopique pour mesurer la satisfaction perçue sur le lieu de travail et la qualité de vie au travail (Creusier, 2013).

2.5.2 La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail

Au niveau empirique, ce sont les études avec la théorie de l'autodétermination qui deviennent les plus importantes pour interroger le bien-être eudémonique au travail (Creusier, 2013). En effet, des travaux ont montré que les personnes qui satisfont leurs besoins psychologiques fondamentaux au travail ont le sentiment de se réaliser davantage dans leur vie (Kasser et Ryan, 1999). Par ailleurs, la satisfaction des trois besoins fondamentaux de base est liée

au bien-être au travail (Vansteenkiste *et al.*, 2007 ; Van den Broeck *et al.*, 2010) et leur frustration à l'épuisement professionnel (Van den Broeck *et al.*, 2008). Cette focale se place dans la logique de Aristote, qui soulignait que le fait de vivre en accord avec son « *daimon* » permettait d'être heureux dans tous les contextes et de se réaliser pleinement. Il s'agissait de la possibilité de poursuivre et développer le meilleur de soi, d'une manière qui permet d'être en harmonie avec ses valeurs. La réalisation de soi au travail et l'authenticité dans son métier sont des indices de cette approche (méta-analyse de Van den Broeck *et al.*, 2016). Des études ont montré l'importance de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des professionnels dans des domaines spécifiques comme l'éducation (Vansteenkiste *et al.*, 2006), les études en psychologie ou encore le travail (Gillet *et al.*, 2015). Par ailleurs, des corrélations existent entre cette satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et la personnalité proactive (Greguras et Diefendorff, 2010) ou encore le bien-être des employés (Deci *et al.*, 2001). En effet, cette satisfaction limite le « *turn-over* » et augmente la motivation autonome et satisfaction au travail (Gillet *et al.*, 2013).

Les premières recherches mobilisant la théorie de l'autodétermination pour mesurer le bien-être au travail ont été développées pour la recherche en gestion (Baard *et al.*, 2004; Deci *et al.*, 2001). Ils ont été des adaptations des premières recherches sur les besoins psychologiques de base (Iardi *et al.*, 1993). Cependant, cette échelle a eu des problèmes de fiabilité interne (Greguras et Diefendorff, 2009). La première échelle considérée comme robuste et usitée pour mesurer la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail est, à notre connaissance, l'échelle de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail (Van den Broeck *et al.*, 2010). Cette échelle a été validée en anglais puis traduite en français par les auteurs. Elle est fréquemment utilisée dans des contextes anglophones et francophones (Van den Broeck *et al.*, 2016). Cette échelle de mesure a été utilisée dans différents lieux de travail et notamment le contexte de l'éducation (Mouratidis *et al.*, 2011). Dans une méta-analyse (Van den Broeck *et al.*, 2016), les auteurs stipulent que 99 études ont publié des recherches avec cet outil. Elle est donc largement usitée pour les études empiriques.

Toutefois, le contexte du travail et dans la vie en général, la satisfaction de chaque besoin peut varier avec les fluctuations quotidiennes de la journée, les circonstances de vie ou les cultures (Diener *et al.*, 1998). Ce paradigme théorique maintient que certaines expériences sont fécondes au niveau de la satisfaction des besoins fondamentaux au travail, mais qu'elles n'amènent pas toujours de bien-être véritable.

Dorénavant, d'autres conceptions existent pour interroger le bien-être eudémonique au travail. Une étude contemporaine a développé l'échelle des croyances sur le bien-être (« *Beliefs about Well-Being Scale* » [BWBS] ; McMahan et Estes, 2011). Cette échelle plutôt utilisée en économie est basée sur son développement et la contribution aux autres. De plus, des travaux récents ont permis de valider un outil de mesure sur la frustration des besoins psychologiques fondamentaux (Longo *et al.*, 2016 dans le contexte de l'u travail). Les outils de mesure comprenant à la fois la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques fondamentaux sont encore peu utilisés dans la littérature, mais gagnent aussi à être connus.

Pour cette thèse, le bien-être hédonique au travail sera appréhendé par l'étude de la satisfaction professionnelle. Le bien-être eudémonique sera, quant à lui, questionné au travers de l'étude de la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux au travail décrit par Van den Broeck et son équipe (2010).

2.6 L'approche combinée du bien-être au travail : un modèle usuel

2.6.1 La genèse des différents modèles de l'approche combinée au travail

Une troisième approche du bien-être au travail avec une approche inductive et déductive est proposée, il s'agit de l'approche combinée (Dagenais-Desmarais, 2010). Elle vient en complément des deux approches dominantes (hédonique et eudémonique) pour permettre un consensus dans les études sur le bien-être au travail (Gilbert *et al.*, 2011). En effet, la plupart des échelles du bien-être au travail ont été construites à partir d'une démarche déductive (Voyer et Boyer, 2001 ; Dagenais-Desmarais, 2010). Or, plusieurs études empiriques défendent l'indépendance de ces approches dans le contexte du travail (Linley *et al.*, 2009 ; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012). Dans ce cadre, une plus-value salariale ou une titularisation peuvent développer un plaisir hédonique, mais ne pas améliorer la réalisation de soi ou l'accomplissement personnel. D'autre part, des corrélations fortes existent entre ces approches (Kiziah, 2003 ; Ryff et Keyes, 2002). Par exemple, les émotions positives sont importantes lorsqu'un projet auquel le travailleur est particulièrement attaché est valorisé par son institution (Dagenais-Desmarais, 2010). Cependant, l'auteur distingue deux versions distinctes du bien-être au travail : le bien-être du « travailleur au travail » et de la « personne au travail ». Cette approche a fait débat sans faire

consensus. Aujourd'hui, les échelles de mesure sur le bien-être au travail combinent la personne au travail et le travailleur au travail avec une considération englobante de l'individu dans son domaine professionnel et dans sa vie (Dagenais-Desmarais, 2010). L'échelle de Page (2005), le « *workplace well-being index* » est la première échelle combinée usitée à notre connaissance. Elle se base sur les modèles théoriques (déductifs) du bien-être au travail.

La limite principale des approches eudémonique et hédonique est de proposer, à notre connaissance, des études basées sur une démarche hypothético-déductive. Les facteurs constitutifs d'une vie humaine de qualité sont préconçus et dépendants du jugement préalable des experts (Diener *et al.*, 1998). En effet, la compréhension du bien-être est seulement théorique et ne donne aucune possibilité à la singularité des visions d'une « vie bonne » pour sa propre vie en occultant les émotions (ou affects) (Diener *et al.*, 1998). Dès lors, le paradoxe entre une absence de consensus dans le cadre théorique pour l'approche hédonique (Dagenais-Desmarais, 2010) et le fait de construire des échelles de mesure de manière déductive pour l'approche eudémonique interroge (Ryff, 1989). L'échelle de Page (2005) a eu des difficultés à s'imposer dans les approches combinées jusqu'à ce que des approches à la fois inductives et déductives ne soient développées pour le bien-être au travail avec les travaux de (Dagenais-Desmarais, 2010).

2.6.2 Le développement de l'approche combinée

À notre connaissance, deux outils de mesure proposent de mesurer le bien-être au travail de manière fiable avec une approche combinée. Ils ont été construits à partir d'une démarche inductive dans le contexte du travail (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012 ; Biétry et Creusier, 2013). Les auteurs précisent que les construits théoriques des autres méthodes sont contestables et que le répondant peut mesurer son bien-être de manière trop subjective dans cette auto-évaluation de son propre bien-être (*e.g.*, Dolan *et al.*, 2011)⁶³.

Plus exactement, l'approche de Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) a été construite à partir d'une approche inductive et déductive pour construire un modèle théorique sans occulter des aspects essentiels du bien-être. De plus, Gilbert et son équipe (2011) ont postulé que le bien-être psychologique se mesure au travers de plusieurs sphères : le rapport à soi, à autrui et au travail et

⁶³ Dans ces travaux, la limite principale est le biais de l'auto-évaluation (jugements individuels basés sur la mémoire des répondants). En ce sens, certaines études ciblent sur une durée, comme les quatre dernières semaines. Par exemple, Diener et ses collaborateurs (2009) rappellent que les individus interrogés répondent en fonction de ce qu'ils devraient ressentir, ou la façon dont les autres les perçoivent ou en se comparant aux autres plutôt que leur satisfaction actuelle.

que ces différentes mesures tiennent compte à la fois des éléments hédonique et eudémonique. L'outil mesure donc le bien-être au travail à différentes échelles. Dès lors, l'étude de Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) est basée sur la psychologie positive et occulte les manifestations de détresse psychologique (dépression, affects négatifs, anxiété, fatigue et stress). Le modèle est composé de deux axes. D'un côté, la sphère de référence, le « *réfèrent spécifique du monde du travail dans lequel l'expérience positive est vécue par l'individu* » (Dagenais-Desmarais, 2008, 73) comprenant la sphère individuelle : « *l'état positif d'un travailleur par rapport à lui-même* », la sphère relationnelle : « *l'état positif d'un travailleur relativement à l'interaction sociale qu'il vit dans son travail* » et la sphère organisationnelle : « *l'interaction du travailleur avec l'organisation en tant qu'entité morale* ». De l'autre, le second axe est la « *directionnalité* », le « *processus selon lequel le travailleur construit son expérience positive* ».

Ce modèle est inspiré du travail en six dimensions de Ryff (1989 ; cf. Tableau 3 page 101). Le bien-être au travail est catégorisé de manière multidimensionnelle avec l'échelle individuelle, collective et organisationnelle (Vézina, 2005 ; Gilbert *et al.*, 2011). Dagenais-Desmarais a souligné que « *plus de dimensions relèvent de la sphère individuelle* » (Dagenais-Desmarais, 2010, 160). Loup (2016) fait le même constat et démontre que les échelles individuelles et intra-individuelle sont les plus explicatives du bien-être au travail. De fait, pour mesurer le bien-être psychologique (donc le bien-être à la fois affectif et cognitif ; Dagenais et Ruta, 2007), il faut interroger davantage l'individu que son contexte de vie. L'étude de Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) a permis de regrouper les principaux thèmes de la littérature sur le bien-être (Diener, 1984 ; Ryff, 1989). Ce travail a largement conforté la thèse d'un construit spécifique et à part entière du bien-être au travail (Seligman, 2011 ; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012 ; Creusier, 2013 ; Loup, 2016).

Cependant, dans le travail de Dagenais-Desmarais et Savoie (2012), la représentativité des salariés n'était pas un critère d'échantillonnage et donc les répondants sont surtout des personnes qualifiées (96 % ont un diplôme universitaire) avec une majorité de femmes (76 %) et de fonctionnaires (50 %). Par ailleurs, cette échelle a été construite et testée au Canada alors que des études ont montré la sensibilité du bien-être au contexte culturel (Christopher, 1999 ; Ryan et Deci, 2001). En ce sens, une échelle du bien-être professionnel a été validée dans le contexte français (Biétry et Creusier, 2013). L'échelle proposée est orientée par les décisions managériales et les travaux de Ryff (Ryff, 1989 ; Ryff et Keyes, 1995). Cependant, elle interroge l'organisation personnelle et la rémunération qui sont des domaines qui n'ont pas été validés au niveau factoriel

(Biétry et Creusier, 2013). Cette échelle dépend des sciences de gestion, avec une approche managériale notamment sur le rapport à l'environnement. Dès lors, elle ne sera pas utilisée dans ce travail. Ces travaux vont également dans le sens des conclusions de Massé et ses collaborateurs (1998) selon lesquelles le bien-être au travail et le bien-être général ont une part de variance commune.

Dans notre travail de thèse, le modèle de Dagenais-Desmarais (2010) sera convoqué pour mesurer le bien-être au travail selon une approche combinée. Des raisons de fiabilité de l'outil et de consensus dans la littérature (Creusier, 2013) sont à l'origine de ce choix.

2.7 Variables socio-démographiques et bien-être au travail

2.7.1 Affiliation et bien-être au travail

La littérature montre que le besoin d'affiliation impacte le bien-être au travail. Il s'agit d'un besoin psychologique fondamental de l'individu (Ryan et Deci, 2000). Il s'agit d'un besoin fondamental pour avoir un haut niveau de bien-être hédonique et eudémonique (Ryff et Keyes, 1995 ; Ryan et Deci, 2000). Les études sur l'effet des relations au travail sur le bien-être sont fréquentes (Baumeister et Leary, 1995 ; Kelly, Mansell et Wood, 2015). Les études empiriques se sont largement développées pour attester du lien avec la satisfaction au travail des employés (*e.g.*, Bogg et Cooper, 1995) et une mesure positive du bien-être (Edwards et Rothbard, 1999). En effet, les équipes de travail qui réussissent à travailler ensemble avec des échanges constructifs (écoute, encouragements) ressentent plus de bien-être au travail (Losada et Heaphy, 2004). Cette mesure impacte donc largement le bien-être au travail et mérite d'être interrogée.

2.7.2 Âge, ancienneté, sexe et bien-être au travail

La littérature montre que l'âge, l'ancienneté et le sexe sont les principales variables corrélées au bien-être (Keyes *et al.*, 2002). L'intention est de cerner les variables déterminante pour le bien-être et le bien-être au travail. De fait, il sera intéressant d'inclure ces variables dans notre modèle. Par ailleurs, si l'âge et le genre impactent le bien-être en général dans certaines études (Crawford et Henry, 2004 dans une approche hédonique du bien-être et déductive ; Keyes *et al.*, 2002 dans une approche eudémonique du bien-être et déductive), la variable ne fait pas consensus

dans la littérature. En effet, certains auteurs contredisent cette position (Diener, 1998 dans une approche hédonique ; Jonge et Schaufeli, 1998 dans une approche eudémonique).

Pour le bien-être au travail, une étude (Creusier, 2013) atteste que l'âge et l'ancienneté ont un impact significatif. Cependant, l'auteur souligne ensuite que l'ancienneté a davantage d'impact que l'âge avec des analyses centrées sur l'individu (Creusier, 2013) ou une étude par analyse en profils latents (Biétry et Creusier, 2015). Creusier (2013) soutient le fait de prendre en compte la variable « ancienneté » plutôt que l'« âge ». L'auteur précise que plus les répondants restent dans le même travail et plus le sentiment d'appartenance augmente et que l'intention de quitter le travail diminue significativement avec la durée dans l'entreprise (*ibid.*). Une différence significative est aussi notée au niveau du sexe (les hommes ressentent significativement moins de mal-être au travail). Aucun consensus n'est donné sur les autres variables sociologiques.

2.8 Une vision englobante des travaux

2.8.1 Limites

Selon le contexte ou la culture, il est difficile de standardiser les échelles au niveau international (Ryan et Deci, 2011). Ce biais limite la portée des connaissances et des études internationales. Les études sur le bien-être au travail se sont pourtant beaucoup développées en Espagne (Moreno-Jiménez et Gálvez Herrer, 2013 ; Salanova *et al.*, 2014) avec des liens intéressants de l'engagement professionnel sur le bien-être et de l'épuisement professionnel des employés. Ces résultats sont comparables, mais il faut prendre davantage de précautions (Loup, 2016). Les résultats des recherches avec l'outil de mesure de Biétry et Creusier (2013) montrent des différences culturelles dans les résultats du bien-être professionnel. Les dimensions de l'échelle du bien-être professionnel construites en France ne tiennent pas dans le contexte ukrainien, mais fonctionnent aux USA (Biétry et Creusier, 2015). Cependant, une étude rappelle que si des précautions sont prises avec des outils développés dans d'autres pays, alors ils peuvent être utilisés dans un autre contexte national (Loup, 2016). Par exemple, Mellor et ses collaborateurs (2018) ont utilisé l'échelle de Dagenais-Desmarais dans le contexte français. Nous pourrions donc l'utiliser dans notre étude en vérifiant l'adéquation des termes dans le contexte.

2.8.2 Tableaux récapitulatifs

La figure 7 fait un récapitulatif des différentes études sur le bien-être général et le bien-être au travail. Les tableaux 3 et 4 (p. 101-102) détaillent les principales échelles de mesure du bien-être hédonique, eudémonique et combinée dans le contexte général puis le contexte du travail.

Enfin, si d'une part, le bien-être diffère fortement selon les individus (Ryff, 1995 ; Waterman, 1993), l'environnement ou la journée (Reis *et al.*, 2000) et n'était pas considéré comme un construit stable (*ibid.*). Dorénavant, le construit s'est stabilisé et ce quels que soient les domaines de vie comme le travail (Kashdan, Biwas-Diener et King, 2008) à court ou moyen terme (Voyer et Boyer, 2001). Les études sur le bien-être au travail tendent à se développer et permettent d'envisager des implications dans les domaines étudiés notamment dans une optique de politique publique préventive et vertueuse.

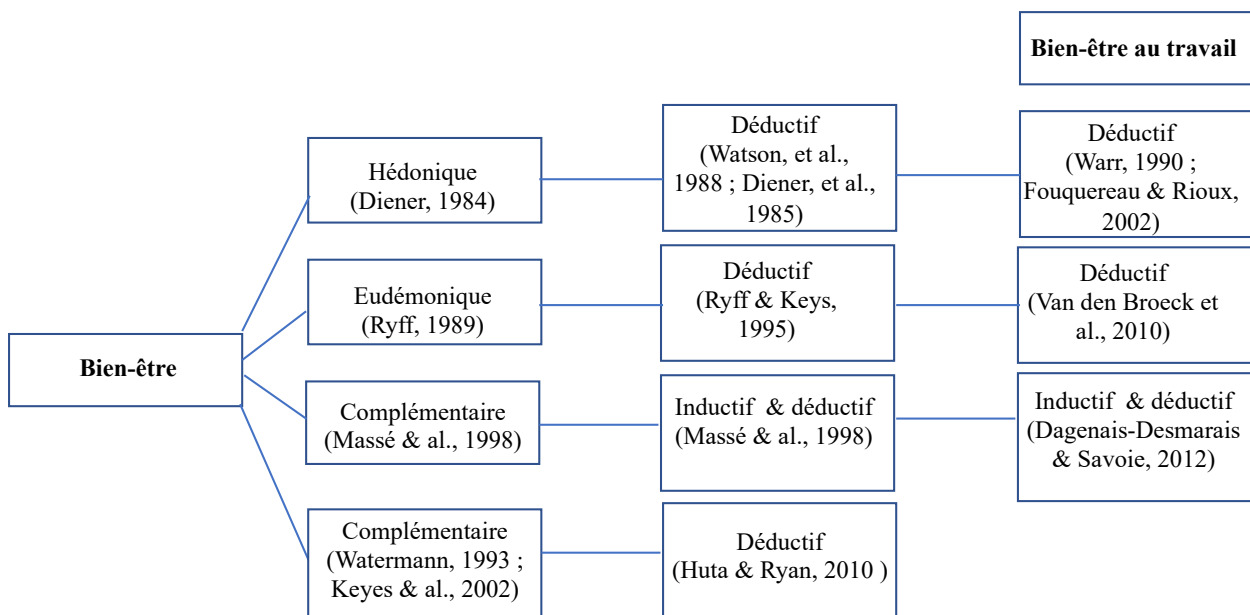


Figure 7. Récapitulatif des différentes études sur le bien-être général et le bien-être au travail (inspiré de Creusier, 2013, 171)

Dans notre travail de thèse et à l'instar de Voyer et Boyer (2001), le bien-être au travail sera considéré comme stable à court ou moyen terme (*e.g.*, sur les quatre dernières semaines ; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012) dans le domaine du travail. Dans le prolongement de Creusier (2013), nous faisons le choix d'interroger le bien-être dans un seul domaine de la vie, celui du travail, pour donner plus de stabilité aux résultats.

Tableau 3. Les principales échelles de mesure des approches du bien-être : hédonique, eudémonique et combinée (inspiré de Creusier, 2013, 104)

Auteurs	Approche	Objet	Dimensions	Nombre d'items	Raisonnement logique	Alpha de Cronbach	Limites
Positive and Negative Affect Schedule (Watson <i>et al.</i> , 1988)	Hédonique	Bien-être affectif	2 : affects négatifs, affects positifs	20 : 10 pour les affects négatifs/ 10 affects positifs	hypothétic o-déductif	0,84 à 0,90 selon les périodes	Échelle conçue théoriquement avec aucun impact des expériences vécues. Les échantillons sont principalement composés d'étudiants; le nombre de répondants est peu important pour un travail de validation.
Scale of Positive and Negative Experience (Diener <i>et al.</i> , 2010 ; validation française, Krumm <i>et al.</i> , 2017)	Hédonique	Bien-être affectif	2 : expériences et émotions négatives et positives	12 : 6 par dimensions	hypothétic o-déductif	0,89	Échelle conçue théoriquement avec aucun impact des comportements et des expériences vécues. Les échantillons sont principalement composés d'étudiants. L'échelle a été testée pour une temporalité d'un mois.
Scales of Psychological Well-Being (Ryff et Keyes, 1995)	Eudémologique	Bien-être en général	6 : Acceptation de soi, croissance personnelle, relations positives, maîtrise environnementale, autonomie et but dans la vie	18 : 3 par dimensions	hypothétic o-déductif	0,33 < Alpha < 0,56	Échelle conçue de manière théorique avec aucun impact des expériences vécues. L'alpha est particulièrement bas pour cette échelle.
Personal Expressive Activities Questionnaire (Waterman, 1993)	Combinées	Bonheur	2 : expression de soi-même, plaisir hédonique	12 : 6 par dimensions	hypothétic o-déductif	0,90 pour la dimension 1 / 0,93 pour la dimension 2	Échelle conçue de manière théorique avec un échantillon composé principalement de femmes et d'étudiants.
Échelle de Mesure des Manifestations du Bien-être Psychologique (EMMBEPT ; Massé <i>et al.</i> , 1998)	Combinées	Santé mentale	10 : 6 sur le Bien-être (Contrôle de soi, Bonheur, Engagement social, Estime de soi Équilibre, Sociabilité). 4 sur la Détresse (irritabilité, désengagement social, anxiété/dépression, auto-dépréciation)	48 : 23 pour la dimension 1 / 25 pour la dimension 2	Inductif et déductif	0,93	Échelle originale et intéressante de santé mentale positive et de détresse. Elle a été conçue de manière empirique et théorique, auto-rapporté et dans le contexte québécois.

Tableau 4. Les principales échelles de mesure des approches du bien-être : hédonique, eudémonique et combinée au travail (inspiré de Creusier, 2013, 105)

Auteurs	Approche	Objet	Dimensions	Nombre d'items	Raisonnement logique	Alpha de Cronbach	Limites
Well-being and mental health measurement Warr, 1990	Hédonique	Bien-être affectif et santé mentale	2 : Anxiété vs Contentement, Dépression vs Enthousiasme	12	Hypothétic o-déductif	0,76 pour la D1 et 0,80 pour la D2	Échelle novatrice pour interroger la satisfaction au travail. Validé sans analyse exploratoire et avec des scores de validation convergente faible.
Échelle de satisfaction de vie professionnelle (Fouquereau et Rioux, 2002)	Hédonique	Satisfaction globale de vie professionnelle	1	5	Hypothétic o-déductif	0,87	Échelle dans le contexte du travail adapté d'un outil de mesure sur le bien-être général par une validation convergente
Work-related basic need satisfaction scale (Van den Broeck <i>et al.</i> , 2010)	Eudémonique	Satisfaction des besoins fondamentaux au travail	3 : autonomie, compétence, affiliation 5 : congruence interpersonnelle au travail, progression au travail, sentiment de compétence, désir d'engagement au travail, reconnaissance perçue au travail.	18	Hypothétic o-déductif	0,81 < Alpha < 0,85	Échelle conçue de manière théorique avec des réponses auto-rapportées
Index of Psychological Well-Being at Work (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012)	Combinées	Bien-être psychologique au travail	4 : relation au management mis en place, relation aux collègues, relation à l'environnement de travail, relation au temps.	25	Inductif et déductif	0,96	Échelle avec des items principalement eudémonique. La validation a été effectuée avec des étudiants canadiens diplômés et principalement des femmes.
Échelle de mesure Positive du Bien-Être au Travail (EPPBT) (Creusier, 2013)	Combinées	Bien-être psychologique au travail (bien-être affectif et prospectif au travail)		12	Inductif et déductif	0,85	Échelle avec un échantillonnage non probabiliste et qui possède des biais de représentativité théoriques et statistiques.

3 Le bien-être des enseignants et des professionnels de l'éducation : une nécessité

3.1 Le bien-être au travail des enseignants : une fiction ?

3.1.1 Une réalité controversée

Avec plus d'un million d'enseignants en France, ils sont la pièce maîtresse de l'échiquier scolaire. En effet, ils sont les premiers impliqués face aux élèves. La littérature souligne l'importance de leur rôle et de leur bien-être au travail. Le bien-être des professionnels de l'enseignement semble être un sujet en expansion (Burel, Cornus et Andrieu, 2017 ; Martin-Krumm et Tarquinio, 2018). Les études actuelles permettent de faire le constat d'une diminution du bien-être des enseignants en France (*ibid.*) avec un risque important de *burnout* (Brunsting, Sreckovic, Lane, 2014 pour une revue de littérature sur le sujet dans le monde ; Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019 en France). En effet, 30 % d'entre eux songent à changer de métier (Guibert, 2017) et les chiffres montrent un décrochage du métier d'enseignant (Karsenti *et al.*, 2013). Tous les professionnels de l'enseignement s'accordent sur le fait que le métier est de plus en plus complexe, difficile et pénible (Lantheaume, 2008 ; Zavidovique *et al.*, 2018). Par ailleurs, trois quarts déclarent travailler de manière isolée (Jégo et Guillo, 2016). Cette dernière étude (*ibid.*) souligne aussi que les enseignants sont plus exposés aux risques psycho-sociaux que les autres cadres de la fonction publique notamment au vu des exigences émotionnelles nécessaires. Ces résultats s'expliquent, en partie, par le nombre croissant d'exigences académiques (Bryk, 2017), l'élargissement des compétences demandées (MEN, 2013), la prolifération des préconisations descendantes (Rayou, 2017), la gestion managériale « pyramidale et inhumaine » (Debarbieux, 2017, 17), l'emprise du travail sur la vie personnelle (Coste et Lantheaume, 2018) et la modification du rapport au savoir des élèves (Laterrasse et Brossais, 2014). Si l'intensité des difficultés varie selon l'EPLÉ, contrairement aux représentations communes, les établissements « favorisés » ne sont pas préservés et pâtissent davantage de l'individualisme (Lantheaume et Hérou, 2008). Une recherche menée dans différents pays montre que les enseignants sont parmi les professionnels les plus stressés au travail (Stoeber et Rennert, 2008). Le facteur le plus déterminant de ce stress et de ce mal-être est encore, les exigences émotionnelles (Boudrias *et al.*, 2011). Même si les enseignants sont proactifs par des résolutions de problèmes, ils sont fortement touchés par l'accumulation de stress au quotidien et au fil des années (*ibid.*). Pourtant, le soutien actif au niveau social,

émotionnel, voire affectif (Virat, 2018), avec leurs collègues et leurs élèves ou encore la capacité d'adaptation dans les situations d'enseignements voire le développement des projets commun avec la communauté éducative les protègent. Cependant, ce n'est pas suffisant pour enrayer la spirale du stress quotidien accumulée de nombreuses années face à des élèves avec une demande d'attention croissante (Jégo et Guillo, 2016). De fait, un épuisement professionnel est induit avec ce stress chronique (Jennett *et al.*, 2003). *In fine*, l'épuisement émotionnel prédit le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants norvégiens sur les premières années (Skaalvik et Skaalvik, 2010), mais devient un critère pour quitter la profession par la suite. De manière empirique, la tendance globale actuelle en France, est à la souffrance des enseignants (Lantheaume et Hérou, 2008), au malaise enseignant⁶⁴ (Hérou et Lantheaume, 2012) ou encore à la déprofessionnalisation des enseignants (Maroy, 2006). Actuellement, les chiffres sont éloquentes avec une croissance très forte du nombre de démissions, de fatigue et d'épuisement professionnel, de risques psycho-sociaux voire de mécontentements dans la profession en France⁶⁵. Ainsi, les réflexions sur le renouvellement du personnel enseignant, l'épuisement professionnel et les problèmes de recrutement font légion au niveau du ministère de l'Éducation nationale. L'enjeu est social, car l'éducation est la « *première priorité nationale* » (Article L.111-1 du Code de l'éducation réécrit en 1989). Mais il est aussi économique, car il est difficile d'apprécier les frais inhérents aux soins de santé (arrêts maladie, traitements, etc.) et à la formation de nouveaux enseignants. Enfin et premièrement, les coûts sont directs pour l'enseignant (*burnout*, démissions de personnels formés et carrière désenchantée, désengagement dans la profession) et l'humain caché derrière le professionnel, mais aussi indirect pour ses élèves, la communauté éducative, son entourage (sa famille par exemple).

⁶⁴ Le terme est à envisager à l'instar de Esteve et Fracchia (1988) « *l'ensemble de réactions - de démissions, de découragements, maximalistes, agressives ou angoissées - que manifestent les enseignants en tant que groupe professionnel, à la recherche de leur identité* » (45).

⁶⁵ La revue *Éducation & formations* n° 92 de décembre 2016 sur *Les enseignants : Professionnalisation, carrières et conditions de travail* publié par le Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche expose ces problématiques notamment dans les articles de Jégo et Guillo (77 à 114) et de Gilbert et Vercambre-Jacquot (115 à 136). Sur le terrain, les exemples des #stylos rouges ou des #pas de vague voire la rétention des copies du baccalauréat session 2019 mettent aussi en exergue ce mécontentement.

3.1.2 Le malaise et l'épuisement professionnel des enseignants

Les émotions éprouvées dans le rôle éducatif et notamment pour les enseignants sont une thématique de recherche courante dans la littérature (Bergugnat-Janot, 2003 ; Billehøj, 2007 ; Rasclé et Bergugnat, 2013). Ces études ont mis en exergue une pénibilité spécifique dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement au niveau émotionnel. Smylie (1999) a montré que dans les métiers où la responsabilité morale des autres est engagée, comme dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement l'épuisement émotionnel est d'autant plus important. Dans le contexte français, une forte diminution de la santé et du bien-être des personnels dans l'enseignement a été perçue à partir des années 2000 en partie à cause de cet épuisement (Fotinos, 2005 ; Horenstein, 2006). En effet, « *le travail des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser, outre les savoirs académiques, des connaissances et des savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possibles les apprentissages* » (Rayou et Van Zanten, 2004, 31). Cette souffrance au travail influe directement sur la qualité de leur enseignement (Jeffrey et Sun, 2006). Une étude souligne que le métier d'enseignant amène de manière croissante des maladies mentales dues au stress et aux fluctuations émotionnelles (Houllfort et Sauvé, 2010). Une enquête de l'OMS (2011) prône que le stress sera la première cause de morbidité dans le monde avec des coûts économiques et sociaux importants pour la société dans les décennies à venir. Au vu de ces études, les enseignants ne seront pas les moins concernés. L'enquête Talis (2013) souligne que moins d'un tiers des enseignants en Europe croit que leur profession est perçue favorablement dans la société et seuls 8 % soutiennent ce point de vue dans le contexte français. Dans cette même étude, les enseignants français sont les avant-derniers du classement européen pour la reconnaissance perçue.

Par ailleurs, le métier d'enseignant est en évolution importante et rapide. Dans ce sens, 90 % disent ressentir un malaise enseignant et 60 % d'entre eux évoquent l'éprouver concrètement (Barrère, 2017). Et ces chiffres ont rapidement évolué à la hausse (*ibid.*). Par voie de conséquence, les conditions de travail du corps professoral sont un thème récurrent et en devenir des débats politiques sur l'éducation. Le nombre d'heures passées à enseigner par semaine est davantage associé (de manière opposée) à l'efficacité des enseignants qu'à la satisfaction professionnelle (OECD, 2014, 14). De fait, moins l'enseignant est satisfait, plus de temps il travaille pour arriver au même résultat, ce qui réduit encore davantage sa satisfaction professionnelle (*ibid.*) Par ailleurs, le temps que passe l'enseignant à faire de la « *gestion de classe* » impacte fortement la satisfaction professionnelle et le sentiment de compétence (*ibid.*).

Ces compétences morales et le bien-être sont des facteurs qui s'avèrent être un rouage essentiel du bon fonctionnement de l'école dans la littérature scientifique avec des effets sur les élèves. Dans une autre étude, Vercambre-Jacquot et Gilbert (2016) révèlent que la qualité de vie des enseignants (tous les degrés confondus) entre 2000, 2005 et 2013 (échantillon de plus de 2300 professeurs pour chaque étude) a diminué en France. Les résultats attestent une augmentation des sources de stress lié au travail, un affaiblissement du bien-être professionnel et une dégradation de la santé ressentie. En conclusion, l'étude sollicite de nouveaux travaux pour mettre en lumière des leviers afin d'enrayer le phénomène.

En conséquence, les enquêtes ne manquent pas pour montrer que le métier d'enseignant est un métier difficile et qui se complexifie en France (*e.g.*, Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019). Bergugnat-Janot (2003) évoque le stress individuel des enseignants du primaire et enfin Gendron (2011), spécifie que le métier est soumis à de nombreux facteurs du stress. Cependant, les études scientifiques nationales et contemporaines sont rares dans l'approche de la psychologie positive et notamment en EPS.

3.2 Le bien-être au travail des enseignants : une réalité ?

3.2.1 Les caractéristiques professionnelles de l'enseignant sur leur propre bien-être

Des études interrogent les enseignants au travail (Maroy, 2006) et leur bien-être (*e.g.*, Rasclé et Bergugnat, 2013 ; Skaalvik et Skaalvik, 2011). Parmi elles, une étude menée sur le bien-être au travail des enseignants du primaire et du secondaire (Yildirim, 2014) démontre que le bien-être des enseignants est impacté à trois niveaux différents. Le premier est celui de l'individu. Les variables significatives sont le sexe de l'enseignant, l'expérience au travail, le statut dans l'emploi et le niveau d'éducation. Le second est l'aspect professionnel. Les variables qui ressortent de l'étude sont les pratiques d'enseignement et les croyances de l'enseignant. Le troisième niveau est l'aspect organisationnel. Les variables significatives sont le climat de la classe et de l'établissement, l'environnement de travail, la coopération et l'entente avec les collègues de travail. L'auteur définit le bien-être comme un concept multidimensionnel comprenant le domaine social, affectif, cognitif et comportemental. Cependant, les dimensions interrogées se basaient sur une approche mixte sans vraiment rentrer dans un cadre théorique précis. Les indicateurs du bien-être interrogés étaient le bien-être affectif et la satisfaction au travail. Ils se rapprochent de l'approche hédonique (Diener *et al.*, 1999). Le propos de Yildirim (2014) est particulièrement intéressant lorsque l'auteur s'appuie sur le travail de Aeltermann et

de ses collaborateurs (2007). Yildirim (*op. cit.*) souligne que les caractéristiques organisationnelles de l'EPL et les caractéristiques personnelles des enseignants sont inter-reliées. À partir du « déjà là » au niveau de l'établissement, l'auteur s'ancre dans une analyse des caractéristiques organisationnelles et professionnelles. Il souligne que le climat de l'établissement, la relation interpersonnelle, le climat dans la classe et les types d'évaluations sont des facteurs explicatifs du bien-être au travail des enseignants. L'auteur (*ibid.*) atteste que les caractéristiques professionnelles des enseignants (pratiques d'enseignement) semblent être primordiales pour expliquer leur propre bien-être professionnel. L'échelle de la professionnalité serait de fait celle qui impacte le plus le bien-être au travail de l'enseignant. Cette optique semble essentielle dans l'optique de préconisations pratiques pour la profession en fonction de mises en œuvre concrètes sur le terrain. Par ailleurs, les caractéristiques personnelles sont peu traitées dans ce travail. Elles méritent d'être étudiées en parallèle car elles sont à notre connaissance, la variable la moins interrogée.

Par ailleurs, Rousseau et Espinosa (2018) soulignent que seul l'enseignant a une vision globale du curriculum de l'élève, de son niveau d'étude et de l'adaptation de l'enfant aux enjeux sociétaux. Ils attestent que l'enseignant peut accompagner chacun des élèves dans la recherche de sens dans sa propre vie. Dans ce même sens, il semble intéressant de développer la connaissance et d'interroger dans quelles mesures les caractéristiques professionnelles de l'enseignant ont un effet sur son propre bien-être dans son travail.

3.2.2 Variables socio-démographiques et bien-être au travail des enseignants

Des études montrent que certains indicateurs socio-démographiques impactent le bien-être au travail des enseignants. Les études soulignent que les femmes aussi en EPS sont plus sensibles au mal-être (Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019). Des travaux attestent que les variables significatives et donc à prendre en compte au niveau de l'individu sont le sexe et l'ancienneté (Huebner *et al.*, 2012 dans une approche hédonique).

Par ailleurs, les enseignants du privé sous contrat (Billaudeau *et al.*, 2015) ressentent davantage de bien-être que leurs homologues du public. En effet, ils ressentent moins de risques psychosociaux, de violence au travail et déclarent avoir des locaux dans un meilleur état ainsi qu'un meilleur climat relationnel dans l'établissement (avec les élèves, les parents d'élèves, la direction et la vie scolaire). Les autres éléments se retrouvent à l'équilibre. L'étude de Afsa (2015) confirme ces propos au niveau de la satisfaction au travail et du désir de changement de métier. Par ailleurs, cet article qui révèle « où il fait bon enseigner » (Afsa, 2015) stipule, pour

des enseignants toutes disciplines confondues en collège, que les hommes, agrégés, dans des établissements en dehors des zones prioritaires ont significativement plus de bien-être au travail. Cette vision est aussi développée par d'autres études montrant que le contexte de l'établissement (favorisé, ordinaire, REP) influence le climat scolaire de l'établissement (Currie *et al.*, 2004). De plus, Rascle et Bergunat (2016) révèlent que dans les établissements en éducation prioritaire et en lycée professionnel, le climat scolaire est plus délétère et les enseignants sont plus inquiets. Ensuite, les comportements difficiles des élèves en classe augmentent les risques de *burnout* des enseignants (Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019). De fait, les variables en plus des caractéristiques des enseignants, les variables contextuelles d'enseignement (culturelles et organisationnelles) sont aussi importantes à prendre en compte dans notre étude (Fiorilli *et al.*, 2015). Dès lors, l'ancienneté de l'enseignant, le type d'établissement (collège, etc.), le statut de l'enseignant, le sexe de l'enseignant, le contexte d'enseignement (éducation prioritaire ou pas, privé/public), le profil de l'établissement (public/privé) impactent le bien-être au travail et sont à inclure dans notre modèle. Ces variables multi-niveaux (individuelle, collective et organisationnelle) permettent de mieux comprendre le bien-être au travail des enseignants d'EPS.

3.2.3 Parcours professionnel et bien-être des enseignants : vigilance sur le début et la fin de carrière

La problématique du bien-être au travail est d'autant plus importante, car elle touche prioritairement, les nouveaux entrants dans le métier (Rascle et Bergunat, 2013). En effet, les auteurs soulignent un taux de *burnout* des néo-titulaires de 10 % en France (*ibid.*). En totalité seulement 10 à 15 % des enseignants ne se plaignent pas dès leur entrée dans la profession (*ibid.*). D'autres études avaient confirmé ces résultats et montré des fragilités particulières pour les enseignants en début et en fin de carrière. Pour exemple, les enseignants de primaire en France ont un taux de 10 % à 14 % de *burnout* (Laugaa, Rascle et Bruchon-Schweitzer, 2008) et au Brésil (Gil-Monte, Carlotto et Gonçalves Câmara, 2011) et presque 20 % en Italie (Quattrin *et al.*, 2010). Par ailleurs, un rapport du Sénat de 2012 présente une hausse des démissions avec une exposition plus grande pour les jeunes en-dessous de 30 ans, le résultat est identique dans l'ouvrage de Bergunat et Rascle en 2008. Une autre étude plus récente sur l'ancienneté dans l'enseignement souligne que les enseignants en début de carrière ont significativement des conditions de travail plus difficiles et un score de santé mentale moins satisfaisant (Zavidovique *et al.*, 2018). Des études de thèse spécifiques à l'enseignement primaire ont montré que le processus de stress se crée principalement au niveau de la gestion

collective et des déterminants environnementaux pour les néo-titulaires (Bergugnat, 2003 ; Laugaa *et al.*, 2004). Laugaa et son équipe (2004) révèlent par ailleurs que le style d'enseignement des débutants est plus traditionnel. Dans le même sens, en EPS, les comportements de contrôle (faisant référence aux valeurs de *continuité* dans la typologie de Schwartz, 1992) des enseignants sont négativement corrélés au bien-être. Au contraire, ils sont positivement corrélés à de faibles résultats scolaires des élèves (Behzadnia *et al.*, 2018).

Saujat (2004) a aussi relevé des obstacles particuliers dans la gestion de la classe pour ces enseignants. Avec d'autres enquêtes comme celles sur le climat scolaire (Fotinos, 2006 ; Horenstein, 2006), ces études montrent que l'entrée dans le métier d'enseignant est une période sensible pour les enseignants. En effet, la formation des enseignants s'appuie principalement sur des savoirs académiques. Les savoirs professionnels et la formation « au terrain » se font principalement après la validation du concours et donc essentiellement sur l'année de titularisation des étudiants en France encore en 2019. Cette année est particulièrement chargée et sensible pour les fonctionnaires stagiaires car ils sont alors déjà en responsabilité de leur classe en début d'année. L'apprentissage « *par tâtonnement* » semble alors insuffisant pour arriver à une expertise dans la période de pré-professionnalisation (Vanlerbergue, 2007, 76).

De plus, les enseignants en fin de carrière sont aussi repérés comme significativement plus fragiles que les homologues en milieu de carrière (Cau-Bareille, 2009) et notamment en EPS (Coutarel *et al.*, 2015). Les résultats précisent que cette population est prédisposée à l'épuisement émotionnel et au *burnout* (Zavidovique *et al.*, 2018). Par ailleurs, des études en EPS ont montré que les enseignants d'EPS en fin de carrière ont davantage de problèmes de santé chronique (Kovač *et al.*, 2013 ; Szczepanska et Lipowski, 2014 ; Cau-Bareille, 2017). Une enquête Euroteach menée dans neuf pays européens ([Verhoeven *et al.*, 2003] avec pour collaborateurs en France Rasclé, Cosnefroy et Quintard [2009]) a montré que les enseignants les plus âgés sont usés avec le stress professionnel. Cette variable est la cause principale du *burnout* des plaintes somatiques en fin de carrière.

En conséquence, le malaise est accentué pour les enseignants en débuts et en fin de carrière.

3.3 Les professeurs d'EPS, des privilégiés ?

3.3.1 Le malaise des enseignants au travail : une réalité spécifique pour les professeurs d'EPS

Les professeurs d'EPS ne sont pas préservés par ces difficultés professionnelles (Coutarel *et al.*, 2015 ; Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019). Les conditions de travail physique (troubles musculo-squelettiques) et psychique (risques psychosociaux au travail) des professeurs d'EPS sont significativement associées à des difficultés de santé (*ibid.*). Malgré, l'image valorisante du métier, avec une croyance importante sur la réalité de l'enseignement de l'EPS ou encore l'idée de la vocation qui perdure dans le choix du métier, les enseignants d'EPS sont touchés par ces difficultés professionnelles de manière différente (*ibid.*). En effet, la littérature appuie ce désenchantement professionnel des enseignants d'EPS (*e.g.*, Bluteau, 2008). Des études ont ciblé les spécificités de la discipline (Guérin *et al.*, 1997 ; Coutarel *et al.*, 2015) et ont mis en avant ce mal-être spécifique (Bartholomew *et al.*, 2014 ; Colakoglu et Yilmaz, 2014). L'étude de Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner (2019) montre que le *burnout* des professeurs d'EPS est plus important pour les femmes. Les conditions environnementales d'exercice sont les facteurs d'étude les plus fréquents. Au niveau de la santé physique, le métier a plus de contraintes et d'exigences et donc plus de fatigue physique que les autres disciplines scolaires (MEN-DEPP, 2010). À ce sujet, les facteurs significatifs qui ont été relevés dans la littérature sont la lourdeur et le déplacement de matériel (souvent à froid) et les installations à disposition (et le temps de déplacement pour s'y rendre), l'étendu des espaces de pratiques, les intempéries (notamment le froid), le bruit, les sollicitations des étudiants, l'isolement en cas de problèmes, les variabilités des contextes d'enseignement, l'attitude active constante notamment pour démontrer, assurer les parades, forcer au niveau vocal pour être entendu de tous, la passivité ou l'agressivité des élèves, le stress pour les risques encourus par les élèves, des attentes contradictoires des élèves et les paradoxes dans les exigences institutionnelles (MEN-DEPP, 2010 ; Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019). En plus de cela, s'ajoutent les problèmes de discipline qui occasionnent une fatigue supplémentaire (Carraud, 2006 ; Vors et Gal-Petitfaux, 2009) et l'évitement obsessionnel d'éviter les accidents (Coutarel *et al.*, 2015). Ces critères renforcent les inquiétudes (Cau-Bareille, 2017). Toutefois, sans faire fi du sentiment d'épuisement émotionnel, de la fatigue partagée et des problèmes de santé, les enseignants d'EPS sont très globalement satisfaits de leur métier (Coutarel *et al.*, 2015).

Selon le rapport (*ibid.*), la santé mentale des enseignants d'EPS est bonne et ils sont plus de 80 % à être satisfaits de leur métier. Cette satisfaction dans le métier s'explique notamment par de bonnes relations avec les élèves et leur direction, l'autonomie et l'ambiance de classe.

Cependant, la question de la santé des professeurs d'EPS est rarement interrogée. Par ailleurs, à notre connaissance, le bien-être au travail n'a pas été interrogé explicitement à travers des échelles validées.

3.3.2 Une modification des comportements pour développer le bien-être professionnel des enseignants d'EPS

Des études ont été réalisées avec le cadre de l'auto-détermination pour mesurer le bien-être des enseignants d'EPS dans de nombreux pays (Standage, Duda et Ntoumanis, 2003 ; Standage, Duda et Ntoumanis, 2005 ; Tessier, Sarrazin et Ntoumanis, 2010 ; Vlachopoulos Katartzi et Kontou 2011). Ainsi, Behzadnia et son équipe (2018) ont étudié les relations entre le bien-être des élèves et le style d'enseignement des professeurs d'éducation physique. Les résultats soulignent que la satisfaction du besoin d'autonomie des enseignants est essentielle pour modifier le type de motivation des enseignants (Jang, Kim et Reeve, 2016). Dès lors, les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS impactent leur niveau de bien-être (Cronin *et al.*, 2019).

En conséquence, les tenants de ces travaux (Reeve et Jang, 2006 ; Tessier *et al.*, 2010) ont créé des programmes de formation continue des enseignants pour faciliter la mise en œuvre du soutien à l'autonomie des enseignants (un des besoins fondamentaux). Les croyances des enseignants sur leur satisfaction au besoin d'autonomie ont évolué positivement avec ces formations (Aelterman *et al.*, 2014). Dès lors, Cheon et ses collaborateurs (2016) ont voulu à leur tour développer le soutien à l'autonomie des enseignants d'EPS. Ils ont conçu une formation différente pour favoriser l'autonomie des enseignants. L'étude a montré que les enseignants qui suivent trois mois de formation développent leur sentiment d'autonomie. Les mêmes résultats sont évoqués avec une augmentation de la satisfaction des besoins psychologiques et une diminution de la frustration pour les enseignants d'EPS (Cheon *et al.*, 2012 ; Cheon *et al.*, 2016). Ces résultats sont pertinents et soulignent la capacité d'adaptation importante des professeurs d'EPS à une formation pour modifier leurs comportements professionnels. De fait, la théorie de l'autodétermination propose un modèle fonctionnel avec des implications pour développer l'engagement, le bien-être eudémonique (réalisation de ses besoins fondamentaux), une meilleure concentration et le bien-être hédonique des enseignants en EPS (Cheon *et al.*, 2016). Les auteurs insistent sur le domaine de l'autonomie (domaine de

valeurs de l'*ouverture au changement*) et de l'affiliation aux autres (domaine du *dépassement de soi*) comme piste intéressante pour améliorer le bien-être des enseignants et notamment des enseignants d'EPS. Les auteurs rappellent cependant que l'autonomie doit être construite avec des limites claires et explicites, mais que la transmission dans un contexte de contrôle (contrainte, récompense avec une considération conditionnelle) est négative pour l'apprentissage et le bien-être de tous. Cette étude atteste des premières relations probables entre les valeurs transmises dans le cadre de son enseignement et son propre bien-être.

En conséquence, ces réflexions amènent à penser le bien-être en fonction des caractéristiques individuelles des enseignants. Par ailleurs, les études sur le bien-être spécifique des enseignants sont rares, cela est d'autant plus vrai au niveau national. Le constat est identique en EPS malgré les spécificités de ce corps professoral. Des résultats semblent nécessaires pour compléter la littérature existante avec une approche plus précise selon les approches du bien-être mobilisées. En effet, le bien-être des enseignants est une nécessité pour rendre le système éducatif vertueux. D'autre part, les études scientifiques semblent plutôt montrer un mal-être et un malaise enseignant dans toutes les disciplines confondues, mais interrogent peu la focale positive du bien-être pour les enseignants et notamment les enseignants d'EPS en France.

Les études actuelles pour mesurer le bien-être des professeurs d'EPS en France semblent être ciblées sur une approche globale du bien-être. C'est pourquoi l'approche de la thèse sera plus détaillée en étudiant séparément la satisfaction de vie au travail, la satisfaction des besoins fondamentaux et le bien-être psychologique.

Ce travail se justifie en partie au regard des difficultés professionnelles croissantes des enseignants, notamment ceux en début et en fin de carrière. Les enseignants d'EPS ne sont pas davantage protégés et auraient des difficultés singulières.

Enfin, l'étude de la littérature atteste que les caractéristiques individuelles (telles que les valeurs) méritent d'être interrogées au vu de l'impact des croyances et des pratiques pédagogiques sur le bien-être des enseignants.

4 La finalité du bien-être à l'école : l'enseignant comme gouvernail

4.1 Contexte et valorisation du bien-être à l'école

4.1.1 L'intérêt du bien-être à l'école et son développement croissant

L'intérêt du bien-être a été largement démontré pour l'individu au travail. Le constat est identique pour toute la communauté éducative afin de viser leur épanouissement dans les établissements scolaires. D'ailleurs, ces recherches ont été des objets d'études empiriques récurrents (*e.g.*, l'étude historique des différentes pédagogies « actives »). À partir des années 2000, des instances internationales (Conseil européen de l'éducation, 2001 ; Commission des communautés européennes, 2007) ont invité les politiques publiques à s'intéresser à l'objectif d'épanouissement des individus dans les écoles en plus des missions d'éducation et de formation (Florin, 2011). Ces instances s'appuyaient déjà sur une littérature assez dense au niveau international autour du bien-être dans le contexte scolaire (les premiers travaux du Professeur Huebner sur le sujet dans les années 90 sont le principal point d'appui de cette focale). De manière contemporaine, Bergugnat et Garnier (2017) soulignent que le bien-être est une préoccupation majeure dans les politiques éducatives à l'école. Dans ce cadre, le bien-être scolaire a été défini comme l'évaluation subjective des élèves sur l'ensemble des dimensions de leur vie scolaire (Salmela-Aro, Tuominen-Soini, 2009). Le concept actuel s'associe donc à un questionnement nouveau plus englobant et avec une vision positive de l'individu (Fouquet-Chauprade, 2014). Dès lors, le bien-être serait aussi important que la réussite éducative dans de nombreux pays et le niveau le plus bas d'Europe est en France (Canvel *et al.*, 2018). Layard et Hagell (2015) ont souligné en ce sens que « *les écoles devraient se préoccuper autant du bien-être des enfants que de leurs résultats scolaires* » (108). Aujourd'hui, de nombreux systèmes éducatifs ont repensé la réussite des élèves au travers du bien-être dans sa vie générale et dans l'école (*e.g.*, Finlande). Ils ne sont plus exclusivement focalisés sur les résultats académiques. Les résultats scientifiques plus récents confirment la relation entre le bien-être perçu par les élèves à l'école et leur résultat scolaire (Bacro *et al.*, 2017 ; Renshaw *et al.*, 2015). Une étude longitudinale en collège (Guimard *et al.*, 2015) confirme l'intérêt du bien-être à l'école et son rôle dans la réussite scolaire et la qualité de vie des enfants. Ces recherches montrent que l'école n'est plus considérée d'une manière unique, mais plutôt comme un espace ouvert sur la vie. En effet, tous les systèmes éducatifs prônent une contribution à l'épanouissement personnel et au bien-être de ses membres (Florin, 2011).

Le bien-être des élèves est devenu une priorité tant en termes de conditions de la réussite éducative qu'au niveau de la qualité de vie dans le milieu scolaire (Slee *et al.*, 2016). L'école est un lieu central dans la vie des élèves, rien que par le temps qu'ils y passent (Hui et Sun, 2010), mais aussi en tant que lieu de socialisation (Karatzias *et al.*, 2002). D'ailleurs, les expériences vécues à l'école impactent le développement personnel et la qualité de vie globale de ses acteurs (Danielsen *et al.*, 2009). Des études montrent que lorsque l'école répond aux besoins de développement des adolescents, l'environnement psychologique est considéré comme sain pour les élèves (Baker *et al.*, 2003). Cette même idée est défendue au travers de la théorie de l'autodétermination et de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves. Par ailleurs, les tenants de cette méthode montrent qu'une « *classe qui encourage l'exercice de l'autonomie, le sentiment de compétences et d'affiliation interpersonnelle est une classe qui engage davantage l'élève, favorise son succès et [...] augmente son bien-être eudémonique* » (La Guardia et Ryan, 2000, 296).

4.1.2 Le retard de la France face à cet intérêt croissant

À l'échelle internationale, les enquêtes comparatives sont pléthoriques et la France est particulièrement mal placée dans les classements des indicateurs de bien-être à l'école (Currie *et al.*, 2008 ; OCDE, 2009 ; OCDE, 2013 pour le soutien social perçu à l'école ou le stress ressenti pour le travail scolaire ; Sauneron, 2013 pour le sentiment d'appartenance à son établissement ; études HBSC bi-annuelles sur la santé et le bien-être chez les jeunes, dont la dernière en date d'Inchley *et al.*, 2016). De fait, dans les études de l'OCDE, les scores des élèves en France sont inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE en matière de bien-être (*e.g.*, 20ème position sur 25 pour les élèves de 11 à 15 ans déclarant aimer l'école en 2009 et pour le niveau de confiance en eux à l'école en 2013). Face au constat sur le malaise des enseignants mentionné dans le chapitre précédent et le propos à titre liminaire, ces résultats ne sont pas étonnants.

Dès lors, un intérêt croissant au niveau international a été remarqué dans les études sur le bien-être en milieu scolaire (Borgonovi et Pál, 2016). Si les premières études visaient à favoriser le bien-être des élèves, elles s'étendent maintenant à l'ensemble de la communauté éducative. Dès lors et à l'instar du rapport de l'OCDE (2014), le bien-être est un enjeu d'éducation et de société explicite. Pour autant, au niveau national, cet intérêt pour le bien-être dans l'école est récent dans la littérature scientifique (Ferrière *et al.*, 2016). Seuls 50 % des chefs d'établissement des établissements français soulignent que le bien-être est aussi important que la réussite éducative (Canvel *et al.*, 2018). Dans le même sens, les textes institutionnels évoquent peu cette thématique (Florin et Guimard, 2017 ; Nguyen, 2016).

4.2 Des enseignants en bien-être : une nécessité

4.2.1 Un enseignant efficace : un enseignant en bien-être

Un rapport de l'OCDE récent (Schleicher, 2018) développe l'idée qu'un enseignement plus efficace nécessite un haut niveau de bien-être, un sentiment d'efficacité et de confiance des enseignants (Schleicher, 2018, 90). Les résultats du dernier programme PISA montrent que les systèmes éducatifs les plus efficaces sont ceux où la société accorde une grande importance aux enseignants (*e.g.*, la Finlande et l'Estonie dans le rapport OCDE de Schleicher, 2018 ; Agasisti, 2018). Ainsi, dans un chapitre, Schleicher (2018) propose explicitement aux chercheurs de travailler sur le bien-être des enseignants. Il explicite à quel point il est surprenant que les recherches sur ce sujet restent limitées au vu de l'importance du bien-être des enseignants pour le modèle éducatif en totalité. À cet égard, l'OCDE a prévu de créer une fondation de compréhension empirique sur les conditions de travail et les caractéristiques particulières des enseignants pour le relier à leur bien-être en 2021. Ce programme étudiera de manière longitudinale comment le bien-être des enseignants est associé à la qualité de l'enseignement et aux résultats scolaires des élèves. Il semble donc que, « *la valeur de l'école dépend de la qualité professionnelle de ceux qui y travaillent.* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, 39).

De fait, le rôle de l'enseignant dans le processus éducatif est indiscutable et son bien-être au travail tout comme sa « longévité au travail » sont éminemment d'actualité. Ainsi, il est écrit dans les deux guides officiels de préconisations « *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* » (2013) et « *Agir sur le climat scolaire au collège et au lycée* » (2014) qu'agir sur le climat scolaire améliore le bien-être des enseignants. Ainsi, agir sur le bien-être des enseignants semblerait aussi impacter le climat scolaire. Dans ce contexte, ce n'est pas une surprise que le stress et le bien-être des enseignants soient devenus un sujet prioritaire dans le monde de l'enseignement et que des travaux de recherche se développent sur cette thématique. Par conséquent, le 8^{ème} congrès international de l'OCDE et de l'« *International Éducation* » sur la profession enseignante s'est tenu en mars 2018 avec un des objets d'étude centrés sur le bien-être des enseignants, leur efficacité et leur efficience. Le rapport de ce congrès va dans le sens des travaux sus-cités. En conséquence, de nombreux pays ont saisi le virage et le bien-être des enseignants devient une priorité dans les politiques publiques (Canada, Danemark, Singapour, Finlande).

4.2.2 L'interdépendance du bien-être des enseignants et du bien-être des élèves

Au vu du propos liminaire de ce travail, le bien-être à l'école est déterminant à la fois pour les élèves et pour les enseignants. Les résultats de l'étude PISA de 2017 (sur le bien-être des élèves) montrent clairement que les enseignants jouent un rôle essentiel dans le bien-être des élèves à l'école notamment en créant les conditions propices à leur propre bien-être. De fait, la littérature sur l'effet professeur montre que le rôle de l'enseignant dans le processus éducatif est indiscutable. Dès lors, les plus-values du bien-être au travail des enseignants sont au centre du processus éducatif. Par ailleurs, le rapport de 2018 met en avant que la promotion du bien-être psychologique des enseignants à l'école puisse favoriser la santé et le développement socio-émotionnel de tous les élèves. À cet égard, le bien-être psychologique semble important dans la littérature (e.g., De Chatillon et Richard, 2015) et sera considéré dans cette étude.

Le bien-être des enseignants a notamment des impacts sur le comportement des élèves et leurs performances (OCDE, 2014 ; Renshaw, Long et Cook, 2015 ; Schleicher, 2018). Les propos de ces auteurs se basent sur le bien-être des enseignants comme le socle de cette approche. L'intérêt pour cette focale, dans laquelle les enseignants font office de gouvernail vers le bien-être est stipulée comme « croissante » dans la littérature récente (Hartney, 2016 ; Schleicher, 2018, 89). Par ailleurs, ces travaux font état du malaise enseignant en France, un « malaise » encore plus préoccupant. Par effet miroir, l'effet de ce bien-être/mal-être se ferait ressentir sur l'apprentissage et le bien-être des élèves, mais aussi sur l'équipe pédagogique.

4.3 Une vision institutionnelle du bien-être à l'école : le climat scolaire

Dans les textes institutionnels, la notion de bien-être est souvent diluée avec celle de climat scolaire (Murat et Simonis-Sueur, 2015). Or, le terme « bien-être » a été ajouté aux circulaires de rentrée 2013, 2014, 2016 ou encore dans onze projets académiques sur vingt-six. Cette avancée s'ancre dans le prolongement de réflexions issues du monde académique et des grandes institutions internationales (UNICEF, OCDE, HBSC). Dans ces institutions, le bien-être est envisagé comme une finalité éducative depuis 2010. Toutefois, dans les rapports de l'éducation nationale, le concept est encore un objectif général (Nguyen, 2016). Les politiques publiques le conçoivent encore comme un indicateur de performance et un agrégat du développement personnel de l'élève (*ibid.*). Le champ de recherche du bien-être à l'école est récent en France (Canvel *et al.*, 2018). La dominante de l'utilisation de ce concept dans

l'éducation reste « la santé » et notamment l'aspect physique du bien-être. *In fine*, le terme est souvent rattaché à l'éducation physique et sportive. Pour l'interrogé, en France, l'indicateur principalement évalué est la qualité de la vie à l'école (Robin et Houdeville, 2013 ; Obin et Daux-Garcia, 2015 ; Giraudeau et Chasseigne, 2015). Le climat scolaire est le facteur explicatif le plus puissant dans l'impact sur la qualité de vie à l'école (MEN, 2013). En effet, un climat scolaire et un climat de classe positif contribuent à développer certaines compétences sociales et cognitives pour les élèves (*ibid.*). Ces dernières sont reconnues comme étant les objectifs éducatifs de demain (Cachia *et al.*, 2010) et favorisant le bien-être de toute la communauté éducative (Fredrickson, 2013). En effet dans l'optique d'un climat scolaire positif, la dimension collective est plus importante.

Le sentiment de bien-être est un indicateur de climat scolaire. Cependant, lorsqu'on s'intéresse au climat, l'optique globale et générale du bien-être est interrogée en lieu et place de l'approche individuelle et spécifique. Debarbieux (2015) précise que le climat scolaire n'est pas seulement une mesure du « bien-être collectif » et de l'addition des niveaux différents de « bien-être » de chaque individu composant un établissement.

Le climat scolaire est un ensemble d'indicateurs permettant une appréciation globale de l'ambiance au sein d'une classe ou d'un lieu. En effet, « *le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.* » (School Climate Center⁶⁶ cité par Debarbieux, 2012, 3). Le bien-être constitue un de ces indicateurs et *in fine* des relations réciproques existent (Murat et Simonis-Sueur, 2015). Ainsi, un climat scolaire serein et apaisé influence le bien-être de chacun (MEN, 2019, site Climat scolaire⁶⁷). Le site Climat scolaire au travers de guide « agir sur le climat scolaire au collège et au lycée »⁶⁸ coordonné par Veltcheff a produit une fiche sur les rapprochements entre le bien-être des enseignants et le climat scolaire⁶⁹. Le cercle vertueux de l'approche souligne « *l'amélioration du bien-être des élèves*

⁶⁶ “*School climate refers to the quality and character of school life. School climate is based on patterns of students, parents’ and school personnel’s experience of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organizational structures*”. <http://www.schoolclimate.org/climate/> consulté le 21 mai 2019.

⁶⁷ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html> consulté le 21 mai 2019.

⁶⁸ https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outils/pdf/Guide_climat_scolaire_second_degre2014.pdf consulté le 21 mai 2019.

⁶⁹ fiche agir sur le bien-être des enseignants pour agir sur le climat scolaire consultable sur <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/14-fiches-pratiques-pour-agir-sur-le-climat-scolaire-a-lecole-au-college-et-au-lycee.html> consulté le 21 mai 2019.

et des adultes » (Curby *et al.*, 2014, 7), mais aussi le lien « *indiscutable entre climat scolaire, qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation dans l'établissement* » (*ibid.*, 7). En effet, les élèves satisfaits et sereins à l'école ont de meilleurs résultats scolaires, un sentiment de compétence plus élevé et davantage de bien-être dans leur vie. De même, interroger le bien-être de l'enseignant nécessite d'interroger le climat de classe (Rousseau et Espinosa, 2018) et d'autant plus dans l'optique actuelle de prise en compte de la « *whole school* » (Nguyen, 2016). Or, Rasclé et Bergugnat (2016) ont montré par des analyses de médiations que jouer sur le climat scolaire était insuffisant pour expliquer le *burnout*, mais essentiel au niveau préventif.

Ces concepts sont complémentaires et le climat scolaire mérite d'être interrogé dans la présente étude pour mieux comprendre le bien-être au travail des enseignants.

4.4 Vers une approche positive à l'école

4.4.1 Une injonction au bien-être dans l'école

Dans les textes institutionnels actuels (MEN, 2019, site Climat scolaire), il semble essentiel de travailler la question du bien-être pour améliorer le climat scolaire. Ainsi, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013) propose en troisième objectif d'« *offrir un cadre protecteur aux élèves, aux enseignants ainsi qu'à tous les acteurs intervenant dans l'école* »⁷⁰. Dès lors, il est question de mettre en place les « *conditions d'un climat scolaire serein* » afin de « *favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves* » (*ibid.*). Les études européennes récentes (OCDE, 2017 ; 2018) proposent aussi des injonctions au bien-être des enseignants et des élèves. En effet, les enquêtes « *Mesurer le bien-être* » puis « *Comment va la vie ?* » se sont développées en 2005 dans les pays européens et sont toujours d'actualité. Elles se sont développées en 2012 dans les systèmes éducatifs européens pour mesurer les compétences socio-affectives des élèves (OCDE, 2017 ; 2018). À ce jour, l'approche mesurée est la vision hédonique du bien-être. Un ratio entre les scores bruts des affects positifs et négatifs dans le cadre de l'école permet de calculer le score de bien-être (enquête PISA, 2012).

Face à ces mesures, les disciplines d'enseignement comme l'EPS s'engagent dans ce processus au niveau de leur exigence. En effet, dans les programmes d'EPS des lycées d'enseignement général et technologique de 2010 et des collèges de 2015, le bien-être des élèves devient un objectif important. Il est stipulé que « *l'EPS concourt à l'épanouissement de chaque*

⁷⁰<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984etcategorieLien=id> consulté le 21 mai 2019.

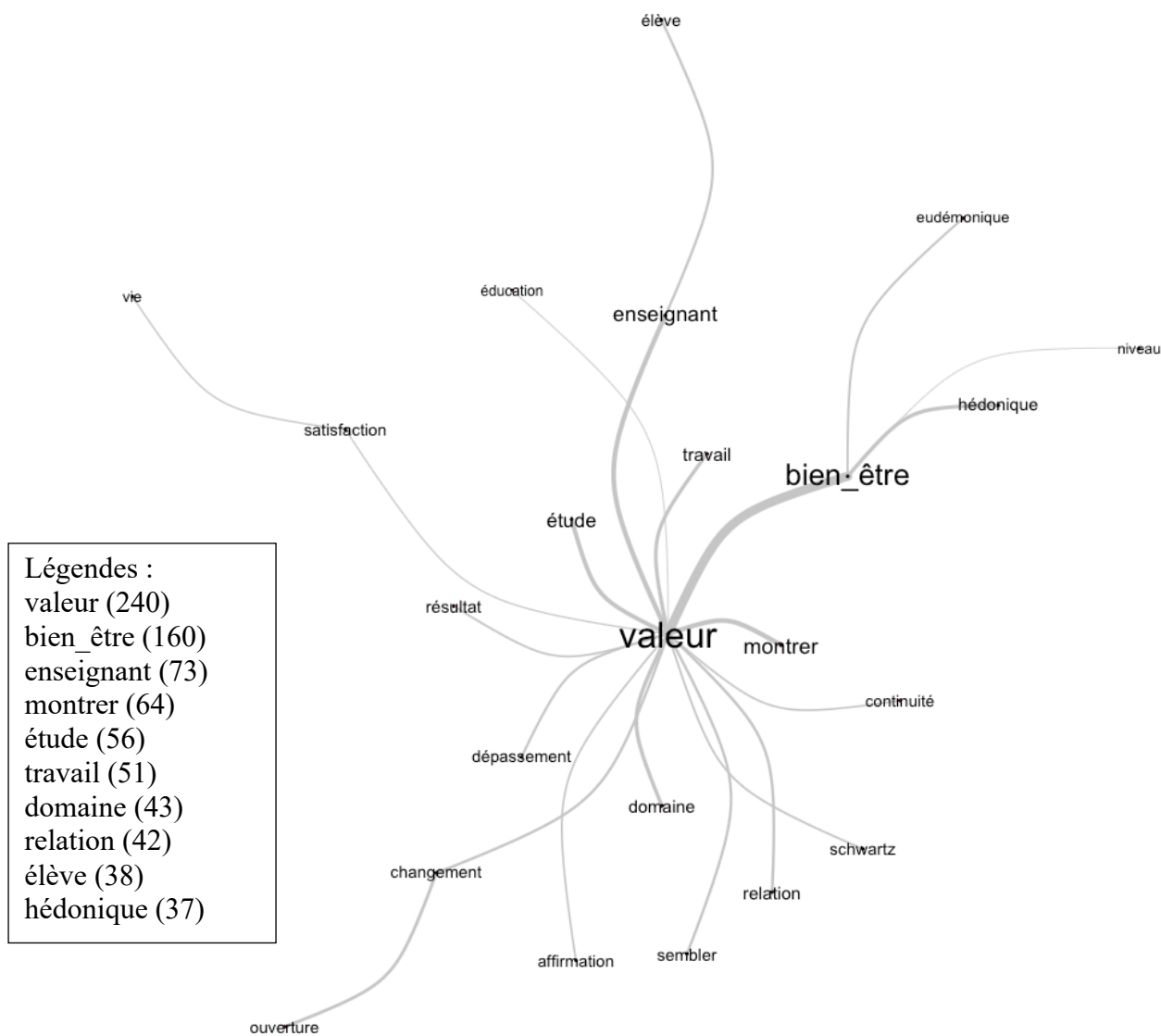
élève ». De manière très contemporaine, dans le conseil d'éducation des programmes de l'enseignement de l'EPS en classe de seconde, de première et de terminale (2018), l'EPS a pour finalité de « *former, par la pratique physique, sportive, artistique, un lycéen épanoui* » (Conseil supérieur des programmes, Éducation physique et sportive, enseignement commun, classe de seconde et cycle terminal, 2018, 3). Dès lors et à l'instar de Reboul (2000), le questionnement autour « *d'un lycéen épanoui* » est dorénavant au centre des politiques éducatives actuelles. Elle devient une étape importante pour mieux s'épanouir à l'école, mieux réussir scolairement et bien au-delà. Guimard et ses collaborateurs appuient cette idée en soulignant qu'« *aujourd'hui, de nombreux systèmes éducatifs considèrent que la réussite des élèves ne se réduit pas à leurs performances académiques, mais qu'elle renvoie aussi à leur bien-être dans leurs contextes de vie, à l'école en particulier* » (Guimard *et al.*, 2015, 164).

Le bien-être et ses bénéfices seront donc objectivés au sein du corps professoral au vu de l'impact réciproque des bien-être et de l'apprentissage entre enseignants et élèves (Roffey, 2012 ; Curby *et al.*, 2014).

Les rapports de l'OCDE (2017 et 2018) prônent le bien-être psychologique, social, physique et cognitif des élèves avec des enquêtes internationales fréquentes (PISA, HBSC). Les apports de Roffey (2012) évoquent le lien direct entre le bien-être de l'enseignant et celui des élèves. En conséquence, un enseignant en bien-être permettrait un enseignement de qualité. Pourtant, les études sont essentiellement tournées vers les élèves (Ferrière *et al.*, 2016). Ces constats justifient pour une part l'intérêt de la thèse. En effet, la finalité de ce travail, outre le fait de mieux comprendre le bien-être des enseignants, vise également à impacter positivement les élèves, premier maillon du système éducatif.

Par ailleurs, l'étude de la littérature évoque un lien explicite entre la qualité du climat scolaire et le niveau de bien-être. C'est pourquoi dans ce travail de thèse, nous souhaitons retenir certains indicateurs du climat scolaire comme variables de contrôle et/ou explicatives du bien-être des enseignants d'EPS.

Chapitre 3. Revue de littérature sur les valeurs et le bien-être



71

Figure 8. Graphe de similitude des mots de la présente partie revue de littérature sur les valeurs et le bien-être

⁷¹ La figure 8 présente une analyse de similitude avec les occurrences et les cooccurrences de la revue de littérature sur les valeurs et bien-être. Une lemmatisation a été effectuée et seules les occurrences supérieures à 25 ont été gardées pour plus de lisibilité.

1 Les relations entre les valeurs et le bien-être

1.1 Premiers rapprochements entre les valeurs et le bien-être

1.1.1 Dispositions personnelles et bien-être

La détresse semble trouver son origine essentiellement dans des dispositions personnelles (Rolland, 1997, 1998). Par ailleurs, des chercheurs notent aussi que la personnalité explique une grande partie de la variance du bien-être (Diener, 1996). Pour Diener (1994), « *la satisfaction de la vie renvoie à un jugement conscient et global sur sa propre vie* » (108). Ainsi, il nous semble que la satisfaction de la vie est un processus de comparaison au niveau cognitif entre sa vie et ses normes de référence (valeurs, idéaux). Dans le même sens, la théorie du « *flow* » (Csikszentmihalyi, 2004) montre que le bonheur ne dépend pas des conditions externes, mais plutôt de la façon dont elles sont interprétées. Les gens qui apprennent à maîtriser leur expérience intérieure deviendront capables de déterminer la qualité de leur vie et de s'approcher aussi près que possible de ce qu'on appelle « être heureux ». Cette théorie est prédictive du bien-être de manière nettement plus puissante que les variables de contexte (*ibid.*). Ces résultats ne nient pas le rôle des variables contextuelles (Brief *et al.*, 1993 ; Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001 ; Cano-Garcia *et al.*, 2005 pour l'éducation) mais montrent qu'il est secondaire.

En conséquence, Diener (1996) souligne les résultats de ces recherches : « dans le champ du bien-être subjectif, la personnalité contrôle la plus grande partie de la variance du bien-être et les situations semblent n'avoir virtuellement aucun impact à long terme » (391).

1.1.2 Valeurs et mal-être/bien-être

Les valeurs sont un sujet d'étude récurrent en psychologie, elles sont dorénavant reliées à la fois au mal-être et au bien-être. Les premiers travaux ont montré que les valeurs sont un critère diagnostique du *burnout* (modèle du *burnout* de Cherniss, 1980 ; 1993). Ensuite, elles ont été reliées au bien-être (Schwartz et Bilsky, 1994). Tout d'abord, les valeurs de l'individu sont considérées comme une boussole pour comprendre le mal-être de l'individu en psychopathologie (Schoendorff, Grand et Bolduc, 2011). Cette relation s'est développée autour de la thérapie d'acceptation et d'engagement. Les travaux de Yves Clot (*e.g.*, 2015) sur les risques psycho-sociaux viennent aussi appuyer ce postulat en France. Dès lors, il semble que les valeurs personnelles et professionnelles peuvent être source de souffrance. Par ailleurs, le *burnout* est particulièrement présent pour les professions aidantes (Lelord et André, 2018). Et

étant donné que ces professions se développent autour des relations humaines et que l'un des premiers critères du *burnout* est la perte de l'empathie (*ibid.*), il semble d'autant plus nécessaire de travailler sur les valeurs pour ces professionnels.

Par exemple, des études ont montré que les compétences socio-émotionnelles et relationnelles des enseignants sont en corrélation positive avec les valeurs de *dépassement de soi* (Schwartz et Bardi, 2001 ; Caprara *et al.*, 2011). Au contraire, plus la représentation est centrée sur le non-relationnel (et le contenu didactique), plus le risque de *burnout* est important (Rascle et Bergugnat, 2013). Ces pratiques semblent correspondre à des valeurs d'*affirmation de soi*. Dès lors, certaines valeurs impactent le bien-être des enseignants. Ainsi, les valeurs peuvent être à l'origine des difficultés professionnelles, mais aussi contribuer au bien-être. Selon Favre (2008), les valeurs favorisent « *les motivations visant le développement psychologique* » (73). Si les valeurs semblent être un élément clé dans la prévention du mal-être, elles semblent aussi impacter le bien-être. Toutefois, les études qui interrogent cette relation convoquent peu le cadre théorique des valeurs de base.

1.2 Valeurs de base et bien-être hédonique

La littérature montre que les relations entre les valeurs de base et le bien-être hédonique sont contrastées car elles sont dépendantes du contexte. Dès lors, les liens ne sont pas clairs (Steel *et al.*, 2018). En effet, les premières études ont révélé qu'aucune valeur n'était spécifiquement reliée au bien-être hédonique (Diener *et al.*, 1985) pour des étudiants en commerce ou en psychologie. Bilsky et Schwartz (1994) sont les premiers à notre connaissance à avoir estimé que le bien-être hédonique est plus fortement associé aux valeurs de stimulation et inversement aux valeurs de sécurité. Cette étude a été confirmée précocement par Oishi et ses collaborateurs (1999) sur la satisfaction de vie (composante cognitive du bien-être hédonique pour Zeidan, 2012). Ce résultat a été confirmé par certains travaux (*e.g.*, Sortheix et Lönnqvist, 2014 ; Sortheix et Schwartz, 2017) mais aussi démenti par d'autres (Joshanloo et Ghaedi, 2009 ; Karabati et Cemalcilar, 2010 ; Bojanowska et Piotrowski, 2018).

Les résultats des études montrent que les relations entre le bien-être hédonique et les valeurs sont significatives mais elles sont contrastées. Ainsi, les valeurs d'*affirmation de soi* sont reliées positivement au bien-être aux États-Unis (Oishi *et al.*, 1999), en Israël pour des étudiants en commerce (Sagiv et Schwartz, 2000) et en Iran (Joshanloo et Ghaedi, 2009). Au contraire, elles sont reliées négativement au bien-être hédonique en Israël pour des étudiants en psychologie (Sagiv et Schwartz, 2000) ; pour des étudiants turcs en économie, psychologie et sociologie (Karabati et Cemalcilar, 2010) ou pour des étudiants (Bilbao, Techio et Paez, 2007)

et des adultes en Europe (Bobowik *et al.*, 2011 ; Sortheix et Schwartz, 2017). Puis pour la dernière étude à notre connaissance (Bojanowska et Piotrowski, 2018), les valeurs de *continuité* sont corrélées au bien-être en Pologne contrairement aux autres pays.

Ainsi, les relations entre les valeurs et le bien-être hédonique sont contrastées et semblent dépendre du contexte.

En effet, la littérature montre qu'il faut tenir compte du contexte pour étudier les relations entre le bien-être hédonique et les valeurs des individus (Sortheix et Lönnqvist, 2014 ; Sortheix et Schwartz, 2017 ; Sortheix et Lönnqvist, 2017). Sheldon (2014) affirme que dans les pays en développement l'*affirmation de soi* était reliée positivement à la satisfaction de vie tandis que le *dépassement de soi* y était négativement corrélé et la relation était inverse pour les pays développés (Sheldon, 2014). Ainsi, il semble qu'avoir plus de réussite et de pouvoir est un indicateur de bien-être dans les pays en développement tandis qu'être bienveillant et tourné vers les autres est un indicateur de bien-être hédonique dans les pays développés (*ibid.*). Toutefois, Sheldon et ses collaborateurs (2017) ont précisé ensuite que cette relation dépendait surtout de la culture économique (égalitaire ou non) plutôt que du niveau économique. Cette seconde étude montre aussi que les valeurs d'*ouverture au changement* sont corrélées positivement à la satisfaction de vie, peu importe le contexte (*ibid.*). À l'inverse, les valeurs de *continuité* sont liées négativement à la satisfaction de vie dans tous les contextes.

Par ailleurs, Sortheix et Lönnqvist (2015) ont montré qu'en Argentine, Bulgarie et Finlande, il n'y avait pas de relations directes entre les domaines de valeurs et la satisfaction de vie. Ainsi, il semble que les relations entre le bien-être hédonique et les valeurs de base dépendent du contexte économique et culturel (Sheldon, 2014). Une méta analyse (Buchanan et Bardi, 2015) confirme que les valeurs impactent significativement le bien-être hédonique malgré des corrélations qui restent faibles dans les différentes études et en fonction de la conception du bien-être ($r < 0,40$).

1.3 Valeurs de base et bien-être eudémonique

Au niveau conceptuel, Sortheix et Schwartz (2017) montrent que les domaines de valeurs de l'*ouverture au changement*⁷² et du *dépassement de soi* sont basés sur le développement de soi et des autres, sans être reliés à l'anxiété par rapport à leurs bases motivationnelles plus intrinsèques. Les auteurs soulignent que ces domaines de valeurs seraient

⁷² Ce résultat se retrouve dans différents champs scientifiques puisqu'un cerveau heureux est un cerveau créatif au travers des liens entre amygdale et le lien parahippocampique (Schmitz, De Rosa et Anderson, 2009).

vertueux pour l'individu. À l'inverse, les domaines de valeurs de l'*affirmation de soi* et de la *continuité* sont plutôt reliés à l'anxiété et à des motivations de protection de soi contre la menace et donc plus extrinsèques. Par ailleurs, la valeur de réussite se retrouve dans les deux sources de motivation (*ibid.*). Les travaux s'appuient notamment sur les études mobilisant le cadre théorique de l'autodétermination et les différents types de motivation (Deci et Ryan, 1985). Des travaux basés sur la théorie de l'autodétermination permettent de faire quelques liens théoriques entre les valeurs et le bien-être eudémonique (La Guardia, 2009 ; Luyckx *et al.*, 2009 ; Soenens et Vansteenkiste, 2011). Toutefois, ces études interrogent principalement les valeurs avec des questionnaires sur les « aspirations » (Kasser et Ryan, 2001). Ainsi, les résultats empiriques avec les valeurs de base sont rares.

À notre connaissance, cinq études ont étudié les relations directes entre les valeurs de base et le bien-être eudémonique. Les approches théoriques du bien-être eudémonique et les contextes d'études sont différents selon les études. Bilbao et ses collaborateurs (2007) ont utilisé l'échelle de bonheur d'Oxford en 29 items (Argyle et Crossland, 1987 ; Escala de Felicidad de Oxford ; Oxford Happiness Scale) avec des étudiants et des migrants en Espagne. Les résultats montrent que chaque domaine de valeur est significativement corrélé au bien-être eudémonique, mais avec de faibles corrélations. Par ailleurs, les résultats sont étonnants comme pour le lien avec le bien-être hédonique et montrent par exemple que la *continuité* est positivement corrélée au bien-être (*Ouverture au changement* = 0,16, $p < 0,01$; *Affirmation de soi* = -0,04, $p < 0,01$; *Continuité* = 0,12, $p < 0,01$; *Dépassement de soi* = 0,13, $p < 0,01$). Puis Cohen et Shamai (2010) ont interrogé avec la même échelle de bonheur d'Oxford (Hills and Argyle, 2002 ; pour la version anglaise) des étudiants policiers israéliens. Les résultats montrent des relations positives entre le bien-être psychologique et les valeurs rattachées aux domaines du *dépassement de soi*, de l'*ouverture au changement* et une relation négative pour les valeurs *continuité* et d'*affirmation de soi*.

Bojanowska et Piotrowski (2018) montrent des résultats identiques sauf pour la *continuité* qui est positivement corrélée au bien-être, avec des étudiants polonais sur le bien-être psychologique (Ryff et Keyes, 1995). En ce sens, l'*ouverture au changement*, la *continuité* et le *dépassement de soi* sont liés à des scores plus élevés de bien-être psychologique, tandis que l'*affirmation de soi* est liée à des scores plus faibles. Par ailleurs, ils mettent en évidence que le bien-être eudémonique est prédit par les domaines de valeurs. Les auteurs précisent que l'*ouverture au changement* ($\beta : 0,34 ; p < 0,01$), la *continuité* ($\beta : 0,31 ; p < 0,05$) et le *dépassement de soi* ($\beta : 0,20 ; p < 0,05$) ont un rôle prédictif tandis que l'*affirmation de soi* ($\beta : -0,29 ; p < 0,01$) a un rôle négatif. Cette étude est ensuite complétée avec des typologies d'adolescents pour lesquels

les valeurs d'*ouverture au changement* et de *dépassement de soi* permettent de catégoriser les individus en bien-être psychologique (Bojanowska et Piotrowski, 2019).

Joshanloo et Ghaedi (2009) ont interrogé le bien-être psychologique et social avec l'échelle du bien-être psychologique (Ryff et Keyes, 1995) sur des étudiants iraniens. Les résultats montrent que le bien-être psychologique et social est positivement lié à certains aspects de l'*affirmation de soi* et de l'*ouverture au changement* et négativement à la *continuité* et au *dépassement de soi*.

Sagiv, Roccas et Oppenheim (2015) ont interrogé le lien entre la satisfaction de besoins des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et affiliation) et les valeurs de base avec des étudiants aux États-Unis (e.g). Les résultats montrent des liens significatifs et négatifs entre la motivation autonome et les valeurs de *continuité*. À l'inverse, les corrélations sont positives avec les valeurs d'*ouverture au changement*. Les relations montrent un niveau de bien-être eudémonique plus élevé pour les individus centrés sur l'*ouverture au changement* et le *dépassement de soi* tandis que le domaine de l'*affirmation de soi* se traduit plutôt par un bien-être eudémonique plus bas.

Les résultats de ces études méritent d'être requestionnées pour plusieurs raisons. Les échantillons des études de Cohen et Shamai (2010) et Bojanowska et Piotrowski (2018) sont faibles. Le contexte des études de Bilbao et ses collaborateurs (2007) et Joshanloo et Ghaedi (2009) a montré des résultats contraires aux autres études pour le bien-être hédonique. Il convient donc de traiter ces résultats avec prudence. Par ailleurs, les résultats empiriques avec le bien-être eudémonique sont rares dans la littérature et méritent d'être encore développés (Waterman, 2013).

1.4 Valeurs de base et bien-être : une vision englobante

1.4.1 Le bien-être et les valeurs de base : des disparités dans les résultats

Les résultats restent confus étant donné la grande variété d'échelles de bien-être utilisées dans différentes études pour interroger les relations entre le bien-être et les valeurs. Même si les approches hédonique et eudémonique du bien-être existent depuis l'Antiquité, seules les études les plus récentes font la distinction dans l'effet des valeurs sur ces deux courants (Sortheix et Schwartz, 2017 ; Schwartz et Sortheix, 2018). Ainsi, il semble que les chercheurs n'aient pas pris en considération la distinction entre les aspects hédonique et eudémonique du bien-être. Les échelles de bien-être hédonique sont plus usitées au niveau empirique. Dans les

études sus-citées, les valeurs et le bien-être sont principalement interrogés avec la base de données de l'ESS et donc les chercheurs ne peuvent pas ajouter d'outils pour interroger le bien-être. Seuls deux items uniques sont interrogés : « *Dans quelle mesure êtes-vous satisfait (e) de la vie dans son ensemble ?* » et « *êtes-vous heureux (se) ?* ». Ces questions sont des items uniques et ne sont pas des outils de mesure validés. Pour les autres études, les outils utilisés datent des années 1980 et font référence au bien-être hédonique largement plus usité au niveau empirique.

Steel et ses collaborateurs (2018) soulignent le manque important de recherches sur les déterminants du bien-être eudémonique dans les travaux sur les valeurs et insistent sur le manque d'études globales entre la nature des valeurs et le bien-être (hédonique et/ou eudémonique). Par exemple, aucune étude à notre connaissance n'a fait le lien entre les systèmes de valeurs et le bien-être au travail de manière spécifique. Seules des études par entretiens stipulent que les valeurs professionnelles étaient importantes pour la satisfaction au travail et qu'il était nécessaire d'approfondir la recherche sans donner de résultats car la littérature sur les relations entre les valeurs et le bien-être au travail est presque vierge (Leuty et Hansen, 2012).

1.4.2 **L'ouverture au changement, le dépassement de soi et la continuité : entre domaines vertueux et domaine négatif**

Les études réalisées sur les données de l'ESS (dans le contexte européen) affirment que les domaines de valeurs de l'*ouverture au changement* et du *dépassement de soi* sont plus vertueux tandis que les domaines de valeurs de l'*affirmation de soi* et de la *continuité* sont plus néfastes (Sortheix et Schwartz, 2017 ; Schwartz et Sortheix, 2018). Pour le bien-être eudémonique, il est plus difficile de se positionner pour l'*affirmation de soi* qui participe au besoin de compétence de l'individu (Sagiv *et al.*, 2015).

En effet, les résultats d'études plus récentes dans le contexte européen (Sagiv et Schwartz, 2000 ; Sagiv, Roccas et Hazan, 2004 ; Schwartz, 2006 ; Haslam *et al.*, 2009 ; Sortheix et Lönnqvist, 2014 ; Sortheix et Schwartz, 2017) ont montré des relations positives entre la valorisation de l'*ouverture au changement* et du *dépassement de soi* et le bien-être hédonique. À l'inverse, l'*affirmation de soi* et surtout la *continuité* sont liées à un niveau plus bas de bien-être hédonique (et donc des corrélations négatives)⁷³. Buchanan et Bardi (2015)

⁷³ A ce sujet, Sortheix, Olakivi et Helkama (2013) ont montré avec une étude longitudinale entre 1993 et 2007 menée sur 200 personnes que les valeurs de *continuité* avaient significativement augmenté en Europe entre 1993

développent quatre études qui montrent que les valeurs d'*ouverture au changement* et de *dépassement de soi* pour les individus prédisent le bien-être hédonique des individus, peu importe leur contexte (étudiants ou salariés). Ainsi, même s'ils ne font pas consensus, les résultats montrent une relation négative entre le bien-être hédonique et les valeurs de *continuité* puis une relation positive avec les valeurs d'*ouverture au changement* (libre expression de ses idées et de ses actions) et de *dépassement de soi* (souci du bien-être des autres). Ces derniers domaines de valeurs peuvent être considérés comme des variables intrinsèques (autonomie et affiliation). Certains auteurs ont ciblé ces domaines de valeurs comme universellement « sains » (Schwartz, 2006 ; Bobowik *et al.*, 2011 ; Sortheix et Schwartz, 2017). Par ailleurs, les valeurs d'*affirmation de soi* favorisent le bien-être hédonique dans les contextes plus individualistes et peuvent permettre de satisfaire un besoin psychologique fondamental : la compétence. Ainsi, à l'instar de Steel et ses collaborateurs (2018) nous pouvons affirmer que le bien-être peut être affecté par les valeurs.

Le tableau 5 ci-dessous synthétise les relations entre les domaines de valeurs et les conceptions du bien-être. Comme supposé, les hypothèses de ces mêmes relations peuvent être supposées pour le bien-être au travail.

Tableau 5. Relations entre les domaines de valeurs et les conceptions du bien-être

Domaine de valeurs	Bien-être hédonique	Bien-être eudémonique
<i>Ouverture au changement</i>	Valeurs corrélées au bien-être	Valeurs corrélées au bien-être
<i>Affirmation de soi</i>	Valeurs corrélées au bien-être	Valeurs corrélées au bien-être
<i>Continuité</i>	Valeurs non corrélées au bien-être	Valeurs non corrélées au bien-être
<i>Dépassement de soi</i>	Valeurs corrélées au bien-être	Valeurs corrélées au bien-être

1.4.3 Valeurs au travail et bien-être

À partir des études sur les relations entre les valeurs de base et le bien-être, Krumm, Grube et Hertel (2013) ont fait le lien entre les valeurs et les types de motivations (Deci et Ryan, 2000). Ils ont spécifié quatre types de motivations au travail (intrinsèque, extrinsèque, sociale et de prestige). Ces derniers ont été reliés aux quatre domaines de valeurs de la théorie de Schwartz (*ouverture au changement*, *affirmation de soi*, *continuité* et *développement de soi*). Au niveau conceptuel, la base motivationnelle de chaque domaine de valeurs a été reliée aux types motivationnels au travail. Par exemple, le domaine de valeur de l'*ouverture au*

à 2007. Les auteurs évoquent plusieurs causes dont l'augmentation de l'âge moyen mais ils supposent aussi une évolution sociale plus basée sur la sécurité, ce qui impacterait négativement le bien-être des Européens.

changement est lié à l'autonomie et la stimulation induite par le travail (Taris et Feij, 2001). Elle correspond davantage à une base motivationnelle intrinsèque du travail.

Ainsi et en continuité, les valeurs avec une base motivationnelle extrinsèque au travail sont corrélées au domaine de la continuité (conformité, la sécurité dans l'emploi) (Krumm *et al.*, 2013). Les valeurs sociales/relationnelles au travail font allusion aux valeurs de *dépassement de soi* (bienveillance, universalisme). Les variables du statut au travail mettent l'accent sur les valeurs d'*affirmation de soi* (pouvoir, prestige). Ces auteurs montrent par ailleurs une spécificité pour les valeurs au travail et proposent de faire le lien avec les valeurs de base des individus (Krumm *et al.*, 2013). La figure 9 montre le circumplex spécifique des valeurs et des motivations dans le cadre du travail par rapport aux valeurs de base de la théorie de Schwartz (1992).

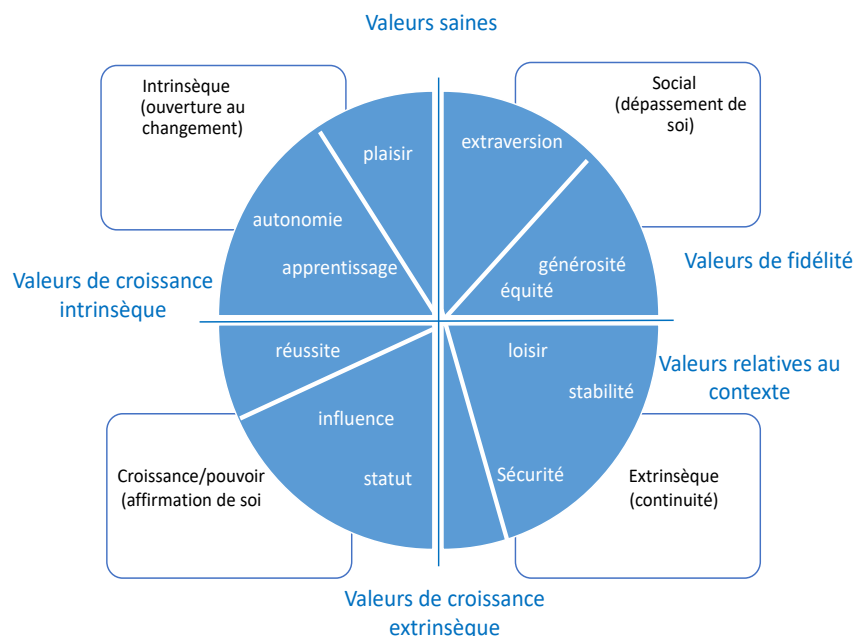


Figure 9. Circumplex des valeurs et des motivations (Krumm, Grube et Hertel, 2013, 534)

Cette étude montre la structure en quatre dimensions pour les valeurs au travail. L'auteur s'est appuyé sur le cadre de Schwartz et les liens sont valides statistiquement (Krumm *et al.*, 2013). De fait, les individus avec des systèmes de valeurs basés sur des valeurs avec une base motivationnelle extrinsèque ont des résultats moins positifs pour la satisfaction au travail et le sentiment de compétence dans leur travail par rapport à ceux qui valorisent des valeurs avec une base motivationnelle intrinsèques (Hofer et Busch, 2011). Les auteurs démontrent que les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* sont les plus « saines » (dans le sens « vertueuses ») pour le travail. Toutefois, ils n'interrogent pas directement le bien-être. Le lien avec le type de motivation permet toutefois de supposer les liens avec le bien-être. En effet,

ce résultat laisse à penser que les valeurs d'*ouverture au changement* au travail, de *dépassement de soi* au travail seraient corrélées positivement au bien-être, tandis que les valeurs de continuité au travail lui seraient négativement corrélées.

2 Effet des valeurs environnementales sur le bien-être des enseignants

2.1.1 Le climat scolaire

Les domaines de valeurs de l'*ouverture au changement* et du *dépassement de soi* semblent être positifs dans ce cadre à l'échelle de la communauté éducative comme pour l'échelle individuelle. À l'instar de Canvel et ses collaborateurs (2018), les projets construits dans le cadre d'un collectif (valeurs de *dépassement de soi*) semblent être particulièrement positifs pour la communauté éducative. Selon les auteurs, les compétences psychosociales sont essentielles pour la réussite au travail des enseignants et des élèves en classe. Ainsi, les études sur le bien-être des enseignants sont aussi centrées sur des facteurs dispositionnels et environnementaux (Cano-Garcia *et al.*, 2005 ; Coste et Lantheaume, 2018) pour viser une meilleure efficacité du système éducatif. Verhoeven et son équipe (2003) montrent que les différences de bien-être dépendent de la confrontation des normes et des valeurs entre les différents établissements. Les valeurs développées par une organisation lorsqu'elles sont formalisées (*e.g.*, un projet d'établissement) donnent une bonne compréhension des relations attendues et améliorent le fonctionnement organisationnel (Howell, Kirk-Brown et Cooper, 2012). Joing et ses collaborateurs (2012) ont montré que le fonctionnement de l'EPLE est un critère d'explication du sentiment de violence à l'école. Nous partageons le constat des auteurs à savoir que « *le système de valeurs incorporées* » (26) qui orientent les modes d'action et de pensée des enseignants puisse être la source de ces différences de climats scolaires dans les EPLE (Joing *et al.*, 2012). L'étude (*ibid.*) montre qu'un fonctionnement cohérent, partagé et clarifié permet de diminuer le sentiment de violence des acteurs (élèves, enseignants et personnels administratifs et éducatifs) et donc d'améliorer le bien-être collectif. À l'instar de cette recherche et de Carra (2009), les résultats rejoignent l'idée d'une clarification des valeurs au niveau individuel.

2.1.2 L'approche du modèle d'éducation prosociale

Le modèle de « *classe prosociale* » a été construit à partir des études sur les valeurs et sur le bien-être des élèves et des enseignants (Eccles et Roeser, 2011). Les études sur ce modèle montrent que plus l'enseignant développe un système de valeurs autour des notions de compétences sociales et émotionnelles, plus il ressent de bien-être et plus celui des élèves augmente également (Baker *et al.*, 2003 ; Jennings et Greenberg, 2009). Zanna (2015) confirme ce résultat sur le développement des compétences sociales et relationnelles des élèves en France.

Les résultats des travaux de Eccles et Roeser (2011) démontrent que les conflits dans les EPLE amènent un climat scolaire négatif et que les enseignants y répondent par l'affirmation et l'hostilité entre eux et avec les élèves (*affirmation de soi*). Dans ce cas, l'épuisement émotionnel se fait ressentir, ce qui correspond au premier stade de l'épuisement professionnel (Rascle et Bergugnat, 2013). Les enseignants en épuisement professionnel développent des situations d'apprentissage guidées par la performance (Retelsdorf *et al.*, 2010) et ont des moins bonnes relations avec les élèves (Tolmie *et al.*, 2010). Dès lors, l'organisation de la classe se détériore, la motivation des élèves diminue et ce processus s'auto-alimente. Ainsi, la spirale du *burnout* débute (Jennings et Greenberg, 2009) puis le cercle vicieux se développe entraînant l'absentéisme (Cano-García *et al.*, 2005), une qualité des apprentissages plus bas et des moindres résultats scolaires pour les élèves (Pianta *et al.*, 2007) mais aussi un score de bien-être des enseignants et des élèves plus bas (Rascle et Bergugnat, 2016). Eccles et Roeser (2011) soulignent que les valeurs et les croyances de l'enseignant constituent un angle possible pour modifier cette spirale.

Ces auteurs montrent que le bien-être (au sens large) serait influencé par 7 niveaux entre les caractéristiques individuelles et celles de l'environnement dans l'école (le niveau 1 correspond à la transposition didactique et le niveau 7 aux politiques éducatives ; *ibid.*, 574). Ils montrent qu'il est possible d'expliquer le bien-être professionnel de l'enseignant en se plaçant au niveau 3 du modèle à savoir celui de l'enseignant lui-même. Eccles et Roeser (2011) montrent que l'enseignant qui n'a pas formalisé ses valeurs va agir de manière extrinsèque et sera en adaptation face à la classe. Il sollicitera davantage ses ressources émotionnelles dans les situations conflictuelles car la solution ne sera pas naturelle. Notre travail s'inscrit dans cette réflexion en explorant plus particulièrement l'enseignant (niveau 3) pour interroger ses valeurs et leurs applications dans ses pratiques d'enseignement. Les auteurs évoquent l'idée de permettre à l'enseignant d'agir en fonction de ses choix pour viser une éducation prosociale.

Notre travail entre dans la lignée de ces auteurs pour expliquer le bien-être au travail des enseignants.

L'étude de la littérature montre que la nature des valeurs de base impacte le bien-être des individus en général et au travail ; certaines valeurs sont vertueuses (telles que le *dépassement de soi* ou *l'ouverture au changement*) alors que d'autres impactent négativement le bien-être (telles que *l'affirmation de soi* ou la *continuité*). Cependant, les études examinant le lien entre les domaines de valeurs et le bien-être au travail sont rares et l'enseignement ne fait pas exception.

Les travaux sur les différentes disciplines d'enseignement sont quasiment inexistantes et l'opérationnalisation des domaines de valeurs dans le contexte de l'enseignement et plus particulièrement en EPS est vierge à notre connaissance. Il nous paraît donc essentiel de construire un nouvel outil permettant de mesurer les valeurs de base dans le contexte spécifique de l'EPS.

Ces constats justifient l'intérêt de la thèse et nous amènent à émettre l'hypothèse générale suivante : la nature des valeurs constitue un facteur explicatif du bien-être (dans ses différentes acceptions) au travail des enseignants d'EPS.

Par ailleurs, des études sur l'environnement scolaire proposent des avancées sur les valeurs propices dans un EPLE notamment pour améliorer le climat scolaire ou pour viser un modèle d'« éducation prosociale ». Ainsi, les valeurs clarifiées et partagées favorisent un fonctionnement prosocial et le bien-être au travail (Snyder et al., 2006). Cette prise en compte plus large de l'influence des valeurs de l'environnement scolaire pourra être considérée dans un deuxième temps en menant un travail plus qualitatif par entretiens afin d'affiner la compréhension du bien-être au travail des enseignants d'EPS

Chapitre 4. Revue de littérature sur les congruences/concordances de valeurs

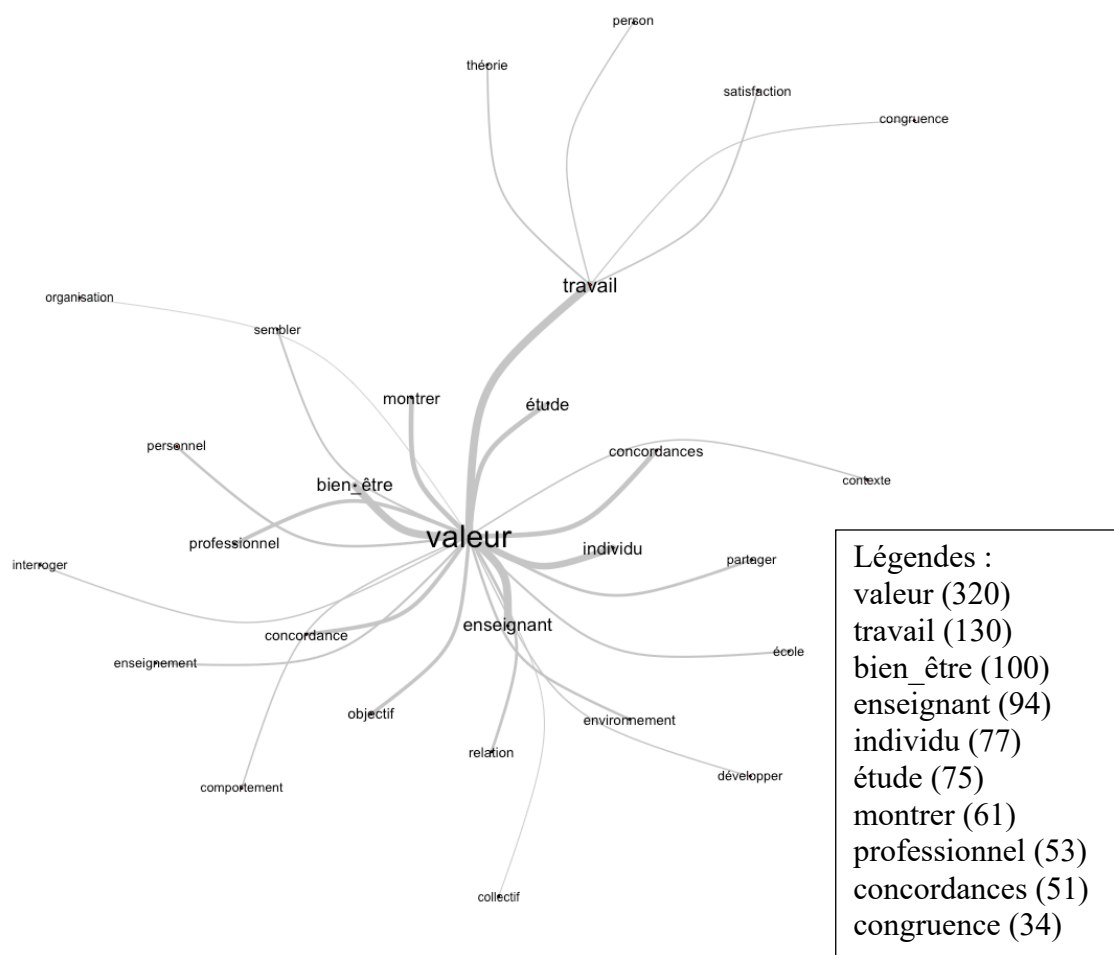


Figure 10. Graph de similitude des mots de la présente partie revue de littérature sur les congruences/concordances de valeurs⁷⁴

⁷⁴ La figure 10 présente une analyse de similitude avec les occurrences et les cooccurrences de la revue de littérature sur les congruences/concordances de valeurs. Une lemmatisation a été effectuée et seules les occurrences supérieures à 25 ont été gardées pour plus de lisibilité.

1 Les congruences de valeurs

1.1 Les congruences/dissonances de valeurs et le bien-être/mal-être

1.1.1 Les congruences de valeurs : contribution au bien-être

La littérature démontre que les congruences de valeurs et le bien-être sont reliés. En effet, si des liens significatifs ont été développés entre la nature des valeurs et le bien-être, Sortheix et Lönnqvist (2015) ont montré que d'autres mécanismes sont nécessaires pour interroger les valeurs et le bien-être et notamment les congruences de valeurs. Les auteurs rappellent que satisfaire ses besoins est un corollaire de la concrétisation de ses valeurs. L'auteur souligne que les individus qui organisent leurs actions en fonction leurs objectifs se développent plus et plus vite que les autres, ce qui confirme d'autres études (Koestner, 2008 ; Locke et Latham, 2002). Lors de ces premiers travaux sur les valeurs de base, Schwartz (1977) précisait que le « *comportement est motivé par le désir d'agir de façon consistante avec ses valeurs afin d'augmenter ou de préserver un sens de l'estime de soi et éviter une souffrance du concept de soi* » (233). Ce lien a toutefois rarement été réalisé et notamment avec la théorie des valeurs de base (e.g., Sortheix et Lönnqvist, 2015).

Toutefois, différents cadres théoriques montrent les mêmes résultats. Les études sur la congruence personne-environnement (person-environment fit ; Kristof-Brown, Zimmerman et Johnson, 2005) prédisent que les gains les plus élevés en bien-être se produisent lorsqu'une activité convient davantage à un individu (Sagiv *et al.*, 2004 ; Lyubomirsky *et al.*, 2005). Dans une méta-analyse Crocker, Niiya et Mischkowski (2008) suggèrent que lorsque l'individu est en adéquation avec ses valeurs personnelles dans son travail, alors il favorise son propre apprentissage et son bien-être psychologique. Ce travail sur les valeurs semble encore plus nécessaire pour les individus stigmatisés ou ostracisés (Steele et Aronson, 1995). L'étude de Seligman et ses collaborateurs (2004) mesure l'auto-concordance entre les vertus et les objectifs. Les résultats montrent que lorsqu'ils sont concordants et donc réalisés en fonction d'une motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985 ; 2000), ils sont significativement corrélés au bien-être (Park, Peterson et Seligman., 2004). Cependant, il est important de noter que les objectifs d'une personne peuvent ne pas correspondre à ses valeurs authentiques (Schwartz, 2006).

1.1.2 Les congruences de valeurs : protection du mal-être

La littérature est importante pour montrer que les discordances de valeurs sont un facteur propice au mal-être. Les travaux sur le *burnout* (e.g., Leiter et Harvie, 1996) présentent la fragilité des travailleurs incapables de réaliser leurs valeurs dans leur travail. Des travaux expérimentaux se sont développés à partir de la théorie de la congruence personne-environnement (*op. cit.*). Par exemple, la thérapie d'acceptation et d'engagement développe un postulat que nous résumons ainsi : si l'évaluation de sa vie ne correspond pas à ses valeurs, son développement psychologique semble être touché (Schoendorff, Grand et Bolduc, 2011). Par exemple, les tenants de cette théorie développent que si les valeurs sont différentes dans les différents domaines de vie (relationnel, familial, professionnel), l'individu serait en situation de vulnérabilité (Etxeberria *et al.*, 2016). Cette approche a notamment montré que les conflits de valeurs peuvent amener des dépressions et des troubles bipolaires (Stangier *et al.*, 2007). Les travaux empiriques sur l'ACT (thérapie d'acceptation et d'engagement) sont très nombreux (e.g., faciliter l'entrée en filière préparatoire pour des afro-américains [Goyer *et al.*, 2017] ; réduire l'auto-stigmatisation et la honte chez les populations vulnérables [Lillis et Kendra, 2014]).

Les auteurs précisent que lorsque l'individu ne connaît pas ses valeurs, la tentation de répondre à celle des autres et notamment celles du travail qui prétend apporter la réussite semble devenir un idéal. Ainsi, l'individu s'investit sans limites pour des valeurs supposées siennes (*ibid.*) et développe des troubles de la personnalité (Etxeberria *et al.*, 2016). À ce sujet, Valléry et Leduc (2012) stipulent que « *la santé au travail se nourrit du pouvoir de bien-faire pour créer du bien-être (...) par la possibilité de reconnaître et se reconnaître dans ce que l'on fait* » (26). Dès lors, si l'individu ne se reconnaît pas dans ce qu'il fait au travail, il peut se concevoir qu'un épuisement professionnel lié à une dissonance de valeurs apparaisse (Schoendorff, Grand et Bolduc, 2011). Ce paradigme a été très valorisé et il est répandu dans les thérapies cognitivo-comportementales (*ibid.*).

1.1.3 Les congruences subjectives : plus usuelles que les congruences objectives

La littérature montre deux types de congruences de valeurs : la « congruence subjective » et la « congruence objective » (e.g., Sortheix et Lönnqvist, 2015). La première est dite « subjective » car elle est mesurée en interrogeant directement les individus sur leurs propres valeurs et celles de leur groupe ou organisation afin de rendre compte de l'adéquation

perçue entre les deux (Kristof-Brown *et al.*, 2005). Ce paradigme est le plus utilisé dans les recherches empiriques avec la théorie de la congruence personne-environnement. Par exemple, dans l'étude de Edwards et Cable (2009), le répondant doit situer dans quelle mesure les valeurs de son institution lui correspondent. Ainsi, un score de congruences subjectives entre ses valeurs et les valeurs organisationnelles est calculé. Ensuite et par exemple, ce score peut-être mis en relation avec la satisfaction au travail. Les résultats montrent que les deux scores sont négativement corrélés pour l'étude mentionnée ($r : -0,46 ; p < 0,01$).

Les congruences objectives de valeurs nécessitent de mesurer indépendamment les valeurs avec une même méthode dans des milieux différents. Deux méthodes sont alors séparées dans la littérature : la technique *ipsative* et la technique normative. Les méthodes *ipsatives*, centrées par rapport à la moyenne de l'individu et donc par rapport à soi-même sont les plus utilisées pour étudier les valeurs (Wach et Hammer 2003). Elles évaluent les priorités de valeurs en demandant au participant soit de classer un ensemble de valeurs soit de se comparer à un comportement, qui *in fine* traduit des valeurs (Chatman, 1989 ; Meglino *et al.*, 1989 ; O'Reilly *et al.*, 1991 ; Cable et Judge, 1996). Il s'agit aussi des méthodes différentes pour étudier les valeurs de manière générale.

Dans ce travail nous interrogerons les congruences subjectives de valeurs dans l'étude par entretiens, tandis que les congruences objectives seront interrogées avec la méthode *ipsative* à partir du questionnaire de valeurs par portrait (Schwartz *et al.*, 2001).

1.2 La théorie principale des congruences de valeurs : la congruence personne-environnement

1.2.1 La genèse des travaux sur la congruence de valeurs

La théorie de la congruence personne-environnement (« *Theory of person-environment fit* ») est la plus usitée pour étudier les congruences de valeurs. Edwards (2008) précise que cette approche existe depuis près de 100 ans en management (*e.g.*, Parsons, 1909) avec de nombreuses études à l'appui (*e.g.*, Pervin, 1968 ; Lewin, 1970 ; Ekehammer, 1974). Davis (1992) souligne qu'il s'agit d'une théorie phare de la psychologie. Elle s'est développée en complément de la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957), la théorie de l'équilibre de Heider (1946), le modèle de congruence d'Osgood et Tannenbaum (1955) et de la théorie de l'ajustement au travail (Davis et Lofquist, 1984). Ces travaux insistent sur l'importance de la cohérence cognitive et notamment entre valeurs, convictions, connaissances

et attitudes (Zajonc, 1960). La théorie de Festinger offre d'ailleurs la perspective la plus élaborée de mettre l'accent sur la tension psychologique et les moyens d'atteindre la cohérence au sein du système cognitif et il revient, finalement sur les comportements manifestes et cachés (Aronson, 2019). La littérature sur la dissonance cognitive montre que l'individu est à la recherche d'un équilibre cognitif qui, lorsqu'il est rompu, génère un état de tension (Festinger, 1957). Dès lors, l'individu rend son univers cohérent en trouvant des explications à son anxiété et modifie ses représentations puis ses valeurs.

En complément de ces études, Kristof-Brown et ses collaborateurs (2005) définissent la congruence personne-environnement comme la « *compatibilité entre un individu et un environnement de travail* »⁷⁵ (282, traduction libre), pour cela leurs « *caractéristiques doivent bien correspondre* »⁷⁶ (*ibid.*). La théorie montre que l'individu essaie de faire correspondre ses valeurs à son travail par un processus continu et dynamique (Dawis et Loftquist, 1984). En outre, une grande partie de la littérature sur la congruence personne-environnement conceptualise cet ajustement à partir de la congruence entre les valeurs de l'individu et celles de l'organisation (De Clercq *et al.*, 2008).

1.2.2 Les travaux mobilisant la théorie de la congruence personne-environnement

Kristof-Brown (1996) a montré le lien de la congruence personne-environnement avec les attitudes et les comportements au travail. La théorie s'est construite autour des valeurs de l'environnement de travail. Ainsi, les chercheurs soutiennent que les valeurs du travail des individus sont fondamentales pour gérer leur motivation et leur engagement (Kooij *et al.*, 2010) et ont une incidence sur leurs relations avec leur organisation (De Vos *et al.*, 2005). Les chercheurs se sont particulièrement intéressés aux congruences entre les intérêts des employés et ceux de l'entreprise (*e.g.*, Holland et Verplanken, 2002). Au niveau du travailleur, elles ont été étudiées pour comprendre les choix professionnels (Judge et Bretz, 1992), la satisfaction au travail (Kashefi, 2005), les performances au travail (Parsons, Cable et Wilkerson, 1999), la prise de décisions managériales (Sharfman *et al.*, 2000), le climat d'équipe (Knezevic et Ovsenik, 2001). Par ailleurs, des études précisent l'intérêt de mesurer et connaître ses valeurs dans le cadre professionnel notamment pour aider au choix vocationnel (Sagiv, 2002 ; Wach, 2005 ; Leyrit, 2013). Par exemple, il fait consensus que la congruence de valeurs avec l'environnement

⁷⁵ "PE fit is broadly defined as the compatibility between an individual and a work environment"

⁷⁶ "their characteristics are well matched."

est une variable médiatrice de la satisfaction au travail dans le peu d'études quantitatives menées avec cette théorie (*e.g.*, Loher *et al.*, 1985 ; Thomas, 2013). Nous l'interrogerons dans le présent travail.

1.2.3 Les limites de la théorie de la congruence personne-environnement

La limite principale de cette théorie est qu'elle ne propose pas de base théorique stable. Les récoltes de données de chaque étude sont basées sur des méthodologies différentes avec des grilles d'entretiens distinctes, ce qui ne participe pas à stabiliser un modèle. En ce sens, la plupart des travaux ont été menés dans des études par entretiens et dans le milieu de l'entreprise (Kristof-Brown *et al.*, 2005) et c'est toujours principalement le cas à notre connaissance. Dès lors, ce sont principalement des chercheurs en sciences de gestion qui utilisent cette méthodologie et elle a rarement été transposée dans les travaux dans l'éducation (Skaalviik et Skaalviik, 2011).

Les termes d'évaluation « indirecte » remplacent celui de congruences « objectives » tandis que celui d'évaluation « directe » se substitue aux congruences « subjectives » (Kristof-Brown, 1996). À ce sujet, la littérature préconise une évaluation indirecte de la congruence et avec pondérations identiques (Frenchet *al.*, 1974 ; Kristof-Brown, 1996).

1.3 La théorie de la congruence personne-environnement à différentes échelles

Les travaux de Kristof-Brown (1996) ont largement participé à développer l'approche de la congruence personne-environnement à différences échelles. Ces recherches montrent que la théorie a été étendue à cinq types de congruence. Il s'agit de la congruence entre les capacités de l'individu et les exigences de l'emploi (Edwards, 1991 ; la congruence personne-emploi ; « person-job fit »), la vocation de la personne et la perception de ses compétences (Feij *et al.*, 1999 ; la congruence personne-vocation ; « person-vocation fit »), la congruence entre le groupe (*e.g.*, les collègues) et la personne (Werbel et Gilliland, 1999 ; la congruence personne-groupe ; « person-group fit ») puis de l'organisation et la personne (Kristof-Brown, Zimmerman et Johnson, 2005 ; la congruence personne-organisation ; « person-organization fit ») et enfin la congruence entre l'individu et son employeur (Adkins, Russel et Werbel, 1994 ; la congruence personne-responsable ; « person-supervisor fit »).

1.3.1 La congruence personne-emploi

La congruence entre la personne et son emploi interroge les caractéristiques d'une personne (les connaissances, les compétences et les aptitudes des employés) et celles de l'emploi ou des tâches effectuées au travail (*e.g.*, Edwards, 1991 ; Kristof-Brown, 1996). Les études de Cable et Judge (1996) et de Kristof-Brown et Stevens (2001) questionnent le répondant de façon à ce qu'il indique les valeurs qu'ils préfèrent ou désirent dans une organisation, plutôt que leurs valeurs personnelles réelles (Kristof-Brown *et al.*, 2005). Elles ont interrogé les valeurs de l'individu directement dans des entretiens, ce que l'auteur lui-même reproche. De fait, il propose de faire un travail d'opérationnalisation des items. Ce travail n'a pas encore été mené avec cette théorie.

Par ailleurs, une étude a été menée sur la congruence des besoins (Locke, 1970) et sur les traits de personnalité (*e.g.*, Lauver et Kristof-Brown, 2001). Ils montrent l'intérêt sur le rendement au travail (Barrick et Mount, 1991 ; Kristof-Brown *et al.*, 2005). Toutefois, ces recherches sont restées centrées sur les caractéristiques, les objectifs et l'identité professionnelle avec très peu d'études à notre connaissance directement sur les valeurs (Kristof-Brown et Stevens, 2001).

1.3.2 La congruence personne-vocation

La congruence de la personne avec sa vocation utilise la théorie de l'adaptation au travail (Dawis et Lofquist, 1984). Elle mesure l'alignement entre les intérêts de l'individu à différentes échelles de son travail. Une méta-analyse montre le lien entre les congruences d'intérêt et la satisfaction professionnelle (Tranberg, Slane et Ekeberg, 1993), mais très peu d'études ont été menées sur cette congruence et les résultats sont disparates. Aucun cadre théorique, à notre connaissance, n'a été conceptualisé pour interroger spécifiquement les vocations.

1.3.3 La congruence personne-organisation

La littérature montre que la congruence des valeurs entre la personne et l'organisation est devenue largement acceptée comme la définition de l'opérationnalisation congruence personne-organisation (Kristof, 1996 ; Verquer *et al.*, 2003). En effet, la compatibilité entre le travailleur et l'organisation est le niveau de congruence le plus étudié. Les premiers travaux datent des études sur la personnalité de l'individu (Tom, 1971). Les résultats montrent que les individus auront plus de succès dans les organisations qui partagent leurs valeurs (Chatman, 1989), leurs objectifs (Witt et Nye, 1992) et leurs besoins (Christiansen, Villanova et Mikulay,

1997), les caractéristiques personnelles (Block, 1978) et la culture perçue de l'organisation (Organizational Culture Profile ; O'Reilly, Chatman et Caldwell, 1991).

Ces études centrées sur les sciences de gestion ont notamment permis de créer des outils pour le recrutement ou les ressources humaines.

1.3.4 La congruence personne-groupe

La congruence de valeurs entre la personne et le groupe correspond à la compatibilité interpersonnelle entre les individus et leurs groupes de travail (Kristof-Brown, 1996 ; Werbel et Gilliland, 1999). Des travaux ont montré les liens positifs entre cette congruence et les résultats individuels des employés. Par exemple, l'impact de cette congruence sur la satisfaction au travail (Adkins, Ravlin et Meglino, 1996) et l'atteinte des objectifs (Kristof-Brown et Stevens, 2001) a été montré.

Cependant, ces études ont utilisé le cadre sur les traits de personnalité (Barsade *et al.*, 2000 ; Hobman, Bordia et Gallois, 2003). Cette étude montre que les profils les plus extravertis (assimilables au *dépassement de soi*) étaient les mieux acceptés dans une équipe. Ils avaient le rôle le plus « positif » sur le groupe (Kristof-Brown, Barrick et Kay Stevens, 2005).

1.3.5 La congruence personne-responsable

La congruence entre la personne et son responsable hiérarchique a été largement développée et étudiée pour différents types de *leadership* (e.g., Adkins, Russel et Werbel, 1994). Les études ont étudié l'objet de différentes manières (e.g., Van Vianen, 2000 pour le lien superviseurs/subordonnés ; Graves et Powell, 1995 pour le lien candidats/recruteurs ; Turban et Dougherty, 1994 pour la relation entre mentors/individu ; Witt, 1998 sur le lien entre gestionnaires/employés). Ces études ont permis de créer des traits de personnalité et des caractéristiques professionnelles « types » pour les leaders (e.g., Holland et Verplanken, 2002). Une méta analyse interroge largement les plus-values de ces études (Verquer, Beehr et Wagner, 2003) qui se restreignent principalement au domaine de la gestion et de l'entreprise. À notre connaissance, une étude a été menée sur la satisfaction et le comportement dans le service public (Jin, McDonald et Park, 2018), le stress des enseignants (Pithers et Soden, 1999).

Dans la continuité de cette approche méthodologique, la présente étude se situe au niveau du person-job fit et étudiera la congruence entre les valeurs de l'enseignant d'EPS dans sa vie en général avec celles qu'il met en œuvre au travail.

Les congruences entre les valeurs des gens et leur environnement favorisent le bien-être de manière significative et importante comme le montrent les études basées sur le cadre théorique du person-environment fit.

Toutefois ces travaux se sont surtout intéressés au monde de l'entreprise et se sont rarement étendus à d'autres professions (Veage *et al.*, 2014).

Notre travail de thèse s'inscrit dans la continuité de cette approche méthodologique, en étudiant principalement la concordance entre la personne et ses actes professionnels (et plus précisément la concordance entre les valeurs de l'enseignant d'EPS dans sa vie en général avec celles qu'il met en œuvre au travail). En ce sens, il semble important que l'enseignant agisse en cohérence avec ses valeurs dans ses pratiques professionnelles. Ainsi et à l'instar de Rosenberg (1979), le terme de concordance de valeurs sera un type particulier de congruence contextuelle à savoir celle de l'individu dans son travail.

2 Les concordances de valeurs intra et interpersonnelles : un haut niveau de bien-être au travail

2.1 Les concordances de valeurs intrapersonnelles et bien-être

2.1.1 La dissonance cognitive

La cohérence entre les valeurs et les pratiques (comportements, attitudes) est conforme à la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957). Celle-ci suggère que les individus sont poussés à maintenir des motivations internes cohérentes et notamment dans le cadre du travail. Il s'agit de la tension psychologique qui se développe lorsque les comportements et les attitudes sont en contradiction avec le système de pensées, croyances, émotions. Des modèles spécifiques ont été développés par exemple pour la dissonance émotionnelle (Oschild, 1979) entre les émotions attendues et réelles. Cette tension interne peut se développer entre plusieurs croyances ou entre une croyance et un comportement (Festinger, 1957). Pour l'auteur, plus la dissonance est liée à l'aspect psychologique de l'individu et plus elles sont nombreuses, plus les dissonances sont fortes. En complément, les approches centrées sur la personne ont été développées par Rogers (1980). Ainsi, une personne dissociée est en souffrance. La théorie rogerienne propose une thérapie pour que l'individu soit mature psychologique et utilise son plein potentiel (*ibid.*). Elle demande de « *prendre conscience de ses conditionnements et de s'en désaliéner* » (*ibid.*, 199). Ainsi, l'individu a davantage confiance ce qui « *simplifie sa vie par une gestion plus souple, spontanée et harmonieuse* » (*ibid.*, 1980, 200).

Cependant, l'individu n'est pas toujours rationnel et ce sont ses croyances qui s'adaptent à ses comportements plutôt que le contraire (Fointiat, Girandola et Gosling, 2013). Ainsi, les situations de dissonance seraient fréquentes (*ibid.*). Dans l'éducation, le « jeu théâtral » parfois réalisé pour la « mise en scène pédagogique » est un exemple de cette adaptation (Hamdi et Bressan, 2013). Ainsi lorsque l'équilibre psychologique est rompu au cours du temps des tensions apparaissent (Heider, 1946) et l'individu fait correspondre ses croyances pour retrouver son équilibre (Festinger, 1957). À notre connaissance, la dissonance dans ce qui pousse à agir dans la vie et au travail dans l'enseignement de l'EPS est un champ de recherche à développer. Par exemple, si les enseignants d'EPS revendiquent une relation privilégiée avec les élèves, une différence est notée entre les valeurs que les professeurs disent avoir et celles qu'ils diffusent vraiment sur le terrain (Demailly, 1991). Ainsi la cohérence valeurs/pratiques dans l'enseignement de l'EPS semble vierge et serait un facteur intéressant à analyser. En ce sens, il nous semble que les enseignants seraient plus à l'aise lorsqu'ils enseignent conformément à leurs propres valeurs en adéquation avec les travaux sur la dissonance cognitive (Festinger, 1957). Ainsi, un enseignant devrait avoir un plus haut niveau de bien-être s'il adopte des pratiques en adéquation avec son système général de valeurs.

2.1.2 Les concordances de valeurs intrapersonnelles et bien-être au travail

Higgins (2006) a évoqué une valeur intrinsèque au travail lorsque l'individu prend plaisir dans son activité professionnelle. Cet apport est basé sur le concept de motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2000) ou même de « *flow* » (Csikszentmihalyi, Abuhamdeb et Nakamura, 2014). Dans le même sens que pour la théorie de la congruence personne-environnement (*op. cit.*), lorsque l'individu est aligné dans la cause et la réalisation de son métier, cette perspective semble aller dans le sens du « *daimon* » et du bien-être eudémonique. L'individu est en concordance entre ce qu'il souhaite vivre et ce qu'il vit réellement. Ainsi, il trouve du sens dans sa pratique professionnelle et convoque les valeurs qui lui sont proches, il agit donc avec plus de facilité et d'authenticité dans des décisions « naturelles » et moins éprouvantes. Eccles et Wigfield (2002) évoquent l'importance personnelle liée au fait de réaliser une activité professionnelle et d'en retirer de la satisfaction. Ces éléments sont reliés aux valeurs de son travail et de son activité professionnelle. Cependant, parfois ces dernières ne permettent pas toujours à l'enseignant de retirer de la satisfaction de son activité professionnelle. Par exemple, Carnus et Terrisse (2013) souligne un décalage entre ce que l'enseignant souhaiterait effectuer (*e.g.*, exclure un élève de la classe suite à une altercation

violente sur un autre), mais qu'il ne peut pas toujours faire (*e.g.*, déplacement sur un emplacement en l'extérieur de l'établissement) avec ce qu'il ne peut s'empêcher d'effectuer (*e.g.*, mettre l'élève sur le côté jusqu'à la fin du cours). Par ailleurs, les interventions concrètes sont aussi faites d'empêchements, de renoncements qui mettent l'individu dans une position de tension entre ses objectifs (indicateurs de valeurs) et son activité (Leontiev, 1974).

Concernant les valeurs de l'enseignant, les injonctions peuvent amener l'enseignant à se retrouver divisé entre ce qu'il veut faire et qu'il est important pour lui de faire avec ce qu'il ne veut pas faire (Carnus et Ternisse, 2013). Ainsi, des discordances de valeurs voire des conflits de valeurs se créent pour l'individu dans son métier. Toujours pour ces auteurs, l'enseignant peut-être balancé entre le « déjà-là », l'« épreuve » (le moment de dilemme) et l'« après-coup » en fonction des situations. Ces étapes sont des indicateurs de valeurs. Si certaines « épreuves » sont difficiles « à supporter » dans « l'après-coup », alors l'enseignant aura pris conscience d'une discordance de valeurs. Au contraire, lorsque la décision est fluide dans une situation éducative à savoir « l'épreuve » c'est qu'elle est en cohérence avec ses valeurs. En effet, les enseignants sont fréquemment associés à des situations de dilemmes qui peuvent les placer en conflits de valeurs.

Selon Steger et ses collaborateurs (2013), la « réponse » repose sur les valeurs significatives pour l'individu. Dès lors, un sentiment de concordance et d'interconnexion avec l'expérience professionnelle peut se créer et influencer sur la réalisation de son métier (Sheldon, 2014a ; Kelly *et al.*, 2015 pour des études empiriques en dehors du champ de l'éducation). Dans le cadre de l'enseignement, les valeurs renvoient aux valeurs personnelles de l'enseignant en tant qu'individu (Skaalviik et Skaalvik, 2011).

In fine, à notre connaissance, aucune étude n'a montré les plus-values des concordances des systèmes de valeurs dans le milieu de l'éducation entre l'individu et son travail. À ce niveau, aucun travail ne semble avoir interrogé les concordances avec le modèle de Schwartz et aucune étude ne semble avoir été réalisée dans une discipline scolaire particulière.

2.2 Les concordances de valeurs interpersonnelles

2.2.1 Les concordances avec l'environnement de travail

Une étude par entretiens (Morin et Cherré, 1999) souligne l'importance de considérer non seulement les valeurs personnelles des enseignants, mais aussi l'organisation de la personne tout comme les antécédents importants. Ils amèneraient une adaptation des enseignants (Wang et Hall, 2019). Leuty et Hansen (2012) ont conclu que les valeurs professionnelles étaient liées

aux valeurs personnelles, mais distinctes de celles-ci et que les deux devraient être évaluées séparément. Ces études confirment le premier postulat de Dawis (1991) spécifiant qu'un des axes explicatifs de la satisfaction professionnelle sont les discordances dans les valeurs professionnelles. La littérature montre une évolution des objets d'étude à partir des liens entre la discordance de valeurs et du *burnout* vers les concordances et le bien-être. En effet, dans un premier temps le conflit entre les valeurs personnelles et les valeurs organisationnelles était lié à l'épuisement (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001) et l'intention de quitter une organisation (Ostroff et Judge, 2007 ; Edwards et Cable, 2009). Ensuite, plusieurs méta-analyses ont montré de fortes corrélations entre les intérêts professionnels communs et la satisfaction professionnelle (Kristof-Brown, Zimmerman et Johnson, 2005 ; Nye *et al.*, 2012 ; Van Iddekinge *et al.*, 2011). À partir de ce modèle, la Minnesota Theory of Work Adjustment a mis l'accent sur le rôle des valeurs professionnelles dans la satisfaction professionnelle (Dawis, 2005). Selon le paradigme de la « similarité-attraction », Veage et ses collaborateurs (2014) ont montré que la concordance entre les valeurs du milieu de travail et les valeurs personnelles d'un individu dans la vie (Sagiv, Roccas et Hazan, 2004) ont des répercussions sur le bien-être.

Ensuite, des études ont montré que dans un contexte organisationnel (Edwards et Cable, 2009) et éducatif (Knafo et Sagiv, 2004), la discordance des valeurs entre l'individu et l'organisation détermine l'envie de changer de travail. Des recherches (*e.g.*, Sagiv, Roccas et Oppenheim-Weller, 2015 ; Sortheix et Lönnqvist, 2015) ont montré un lien entre le bien-être hédonique et l'environnement social. Les auteurs soulignent que la concordance entre les valeurs de l'individu et celles de son contexte social d'appartenance est positivement reliée à la satisfaction de vie médiée par de bonnes relations interpersonnelles. En effet, selon Vione (2016), la similarité des valeurs entre une personne et une autre personne suscite des attitudes plus positives à l'égard de la personne et davantage de bien-être pour les individus. De façon plus générale, les données suggèrent que le sentiment de partage de valeurs d'un groupe est central pour le bien-être (Haslam, Jetten et Haslam, 2011). Dès lors, les concordances de valeurs avec son environnement social auraient un impact sur le bien-être hédonique.

Ainsi, la concordance avec l'environnement facilite le bien-être (Sortheix *et al.*, 2013). Toutefois, ces auteurs évaluent la concordance subjective. À notre connaissance, seules deux études interrogent les concordances objectives de l'environnement avec l'individu. D'une part, il s'agit du travail de Sortheix et Lönnqvist (2015). Les auteurs ont mesuré le lien des concordances objectives sur le bien-être. Les résultats montrent une corrélation forte entre les corrélations de valeurs et les bonnes relations ($r=0,87$, $p<0,001$), mais aussi entre les corrélations de valeurs et la satisfaction de vie au travail ($r=0,81$, $p<0,01$).

2.2.2 Le rôle fluctuant de l'environnement sur les relations entre valeurs et bien-être

Sagiv et Schwartz (2000) ont noté que l'impact de l'environnement modère l'association entre les valeurs et le bien-être hédonique. Si l'inadéquation entre ses valeurs et celles de l'environnement sont associées à un mauvais bien-être (Sagiv et Schwartz, 2000), les auteurs ont soutenu l'idée que les concordances de valeurs d'une personne et celles qui sont soulignées dans son environnement sont cruciales pour le bien-être des individus.

Toutefois, Kasser et Ahuvia (2002) suggèrent que certains types de valeurs peuvent être saines ou malsaines, quel que soit le niveau d'accord avec la valeur prioritaire de l'environnement. De plus, Vansteenkiste et ses collaborateurs (2006) montrent que l'adéquation entre les orientations personnelles (dont les valeurs de l'individu) et celles de l'environnement impactent le bien-être psychologique des étudiants. En effet, les étudiants privilégiant des motivations extrinsèques (non basés sur leurs orientations personnelles, dont leurs valeurs) affichent un bien-être psychologique et physique inférieur.

Dès lors, il faudrait interroger à la fois la nature des valeurs et les concordances de valeurs pour avoir une lecture complète du bien-être au travail. Par ailleurs, aucune étude à notre connaissance n'a étudié l'impact des concordances de valeurs individuelles (congruence personne-emploi) dans la perspective de la psychologie positive.

Enfin, selon Stinglhamber et ses collaborateurs (2004), les différences de bien-être varient selon le niveau des valeurs qui poussent l'individu à agir. La plupart des études qui ont examiné les effets des valeurs sur les attitudes et comportements des employés se sont concentrées sur le niveau organisationnel. Pourtant, il est de plus en plus reconnu dans la littérature que l'organisation est composée d'entités multiples (Reichers, 1986).

Ainsi, les concordances de valeurs intra et interpersonnelles permettent d'avoir un haut niveau de bien-être au travail pour les enseignants. Toutefois, les études, notamment dans l'enseignement, sont moins développées au niveau intrapersonnel qu'au niveau interpersonnel.

2.3 Les études sur les discordances : entre perspectives et limites dans

2.3.1 Le bien-être eudémonique et les concordances objectives de valeurs

Les racines de l'eudémonie (Waterman, 1993) développent l'idée que la réalisation de son plein potentiel peut être atteinte par la réalisation d'objectifs liés aux valeurs (Kasser et Ahuvia, 2002). D'un côté, les travaux sur la congruence personne-environnement ont montré

les relations entre les études sur l'ajustement-personne-activité et le bien-être hédonique (satisfaction de soi au travail). De l'autre, Buchanan et Bardi (2015) soulignent que l'effet de la théorie de la congruence personne-environnement devrait être plus important pour le bien-être eudémonique. Cette posture semble logique aussi pour les concordances de valeurs de la personne au travail puisque l'eudémonie est atteinte lorsque l'individu fait corps avec son activité. L'eudémonie au travail semble pouvoir être atteinte si l'activité professionnelle de l'individu est en harmonie avec ses valeurs profondément ancrées (Waterman, 1993 ; Keyes *et al.*, 2002). Ainsi, l'individu devrait être en concordance de valeurs pour réaliser son plein potentiel (cf. chapitre 2 sur le bien-être eudémonique, page 94). Dès lors, il nous semble que les scores de bien-être eudémonique seront d'autant plus élevés lorsque l'individu agit en accord avec ses valeurs (Waterman, 1993).

Seule l'étude de Veage et ses collaborateurs (2014) n'a pas été menée dans le milieu de l'entreprise (elle concerne le personnel infirmier). Les auteurs ont demandé de classer quinze valeurs pour des individus dans le cadre de leur travail et dans la vie pour identifier les valeurs professionnelles et personnelles. Veage et ses collaborateurs ont comparé les deux listes. Le score de concordance était réparti entre 0 (discordance) et 15 (congruence complète). Les résultats montrent une moyenne modérée ($M = 6,99 \pm 2,21$). Ensuite, ils révèlent un lien significatif entre le score de congruence le bien-être psychologique et avec le *burnout*. L'auteur montre aussi que la concordance est associée à l'accomplissement personnel perçu au travail. Ces résultats confirment l'importance de la concordance entre les valeurs personnelles et professionnelles pour le bien-être psychologique et le sentiment d'accomplissement et le *burnout*. Ces individus perçoivent davantage leur travail comme une « vocation » (Harzer et Ruch, 2012). Les autres études sur ces concordances ont été menées à partir du Work Values Survey (WVS ; Cable et Edwards, 2004) et les résultats sont identiques (*e.g.*, Hoffman *et al.*, 2011).

De plus, ces études sont principalement basées sur des concordances subjectives et donc en interrogeant directement les participants sur les concordances de valeurs ressenties (Kristof-Brown *et al.*, 2005). Elles méritent donc d'être interrogées avec des concordances objectives. Ainsi si certaines stratégies paraissent saines, le fait de mettre en place ses valeurs dans son travail en ferait partie et mérite d'être interrogé (Buchanan et Bardi, 2015). Les auteurs précisent que peu d'études font le lien entre l'ajustement valeur-comportement et le bien-être. L'adéquation entre les valeurs de l'enseignant et son travail pourrait donc être un médiateur intéressant dans la relation entre les valeurs et le bien-être au travail.

2.3.2 Des limites dans les études sur les concordances

Buchanan et Bardi (2015) précisent que les concordances entre les valeurs peuvent être plus déterminantes pour le bien-être si les valeurs sont vertueuses comme *l'ouverture au changement*. Ainsi, la nature des valeurs concordantes/discordantes pourrait aussi impacter le bien-être. Il semble donc légitime d'interroger les concordances de valeurs pour les différents domaines de valeurs.

Les concordances de valeurs peuvent aussi impacter l'épuisement émotionnel des enseignants (Menemencioğlu et Ülgen, 2018) et méritent d'être plus largement interrogées. En effet, Edwards et Cable (2009) indiquent que des explications supplémentaires sur les effets des concordances des valeurs devraient être sollicitées dans les recherches futures. DUBET et DURU-BELLAT (2010) précisent que l'enseignant se construit un système de valeurs différemment selon son contexte d'intervention. Les enseignants sont amenés à muter (changer d'établissement) notamment en début de carrière (parfois à changer d'académie) et doivent s'intégrer à de nouvelles valeurs dans l'établissement, avec les collègues pédagogiques et de la discipline. De plus, un écart entre les valeurs prioritaires personnelles et les valeurs sociales perçues se développe avec la différence culturelle (Bernard, Gebauer et Maio, 2006). Ce dernier est aussi une des principales causes d'attentes de la qualité de vie (Cano-García *et al.*, 2005). Ces modifications de l'environnement nécessitent donc un temps d'adaptation et peuvent participer à l'isolement des enseignants si l'unicité recherchée n'existe pas. C'est notamment le cas lorsque les enseignants ne connaissent que trop peu ce qui « vaut la peine d'être défendu » pour leur collègue.

Par ailleurs, le bien-être affectif est largement expliqué par les contraintes culturelles et environnementales et peut atténuer l'impact des associations entre le bien-être et les valeurs (Boer, 2017). Et en ce sens, aucune étude n'a réalisé de méta-analyse sur les différences des associations entre le bien-être et les valeurs au niveau interculturel (Boer et Fischer, 2013 ; Roccas et Sagiv, 2017).

L'étude de la littérature montre que la concordance de valeurs de l'individu dans son travail est particulièrement importante. De plus, l'impact des concordances de valeurs peut-être différent pour les différents domaines de valeurs. Malgré le fait que les valeurs guident les comportements et la sélection d'actions (Schwartz, 2005), les comportements peuvent respecter d'autres enjeux plus forts qui ordonnent leurs valeurs différemment dans le contexte donné. En effet, les valeurs en actes sont réordonnées dans un contexte.

Sur la base de ces approches théoriques et des travaux s'y rapportant, nous interrogerons l'importance d'agir en cohérence avec ses valeurs pour le bien-être au travail des enseignants d'EPS. À ce niveau, aucun travail ne semble avoir interrogé les concordances avec le modèle de Schwartz et aucune étude n'a montré les plus-values des concordances des systèmes de valeurs dans le milieu de l'éducation entre l'individu et son travail. L'étude de la littérature nous permet d'émettre l'hypothèse suivante : la concordance des valeurs (entre son système général de valeurs et ses pratiques professionnelles) est positivement corrélée au bien-être au travail des enseignants d'EPS.

Une question à laquelle la thèse tentera de répondre, émerge également de cette revue de littérature : si le choix d'un métier se fait par rapport aux représentations de valeurs de ce métier et à ses intérêts personnels (Nye *et al.*, 2012), alors on peut penser que les enseignants sont naturellement en concordance avec les valeurs de ce métier du fait de leur choix de carrière, mais qu'en est-il en réalité ?

Par ailleurs, la littérature emploie principalement le terme de congruence/dissonance de valeurs (Festinger, 1957 ; Rogers, 1980 ; Rosenberg, 1979 ; Kristof-Brown *et al.*, 2005). Pour éviter toute confusion sémantique et théorique, lorsque nous évoquerons ces travaux, nous utiliserons ces termes. Par contre, s'agissant de notre travail, nous utilisons un modèle théorique distinct basé sur les valeurs de Schwartz. Aussi, les termes employés pour évoquer ces aspects seront les « concordances/discordances » de valeurs.

3 **Concordances de valeurs et bien-être dans le système éducatif**

3.1.1 **Les « consonances/dissonances » contextuelles : un facteur de bien-être dans l'école**

Le modèle de Rosenberg (1979) a montré que la « dissonance » ou la « consonance » contextuelle peut avoir de sérieuses implications pour la relation de l'enseignant à son environnement (Skaalvik et Skaalvik, 2011) jusqu'à entraîner un sentiment de non-appartenance à l'établissement (Rosenberg, 1979). Skaalvik et Skaalvik (2011) ont montré que les enseignants qui ne partagent pas les normes et valeurs en vigueur dans leur école entendent plus de commentaires dévalorisants et moins élogieux sur eux-mêmes et leurs pratiques que les autres. Dès lors, si les valeurs des enseignants ne sont pas compatibles avec les normes et valeurs en vigueur dans l'école où ils enseignent, elles peuvent être perçues comme un obstacle.

Au contraire, un enseignant qui partage les normes et les valeurs en vigueur de l'école peut expérimenter la consonance contextuelle. Ces mêmes auteurs ont montré que la concordance des valeurs avec l'environnement est positivement liée à la satisfaction au travail.

Ces courants ont été développés dans la théorie du « *Work Adjustment* » (Dawis et Lofquist, 1984) et dans la théorie de la « *Vocational Interest* » (Holland, 1959) largement utilisés pour l'orientation scolaire. Un travail similaire a été mené avec le modèle des valeurs de Schwartz (Leyrit, 2013 ; Gros et Wach, 2016). L'intérêt est de connaître les motivations pour orienter les individus vers certaines voies professionnelles (Rounds et Su, 2014).

3.1.2 **Concordances de valeurs dans l'équipe pédagogique et bien-être à l'école**

Les seules études sur les concordances de valeurs à l'école ont été réalisées par Skaalvik (Skaalvik et Skaalvik, 2011 ; Skaalvik et Skaalvik, 2015 ; Skaalvik et Skaalvik, 2018). Elles mettent en avant que les concordances de valeurs entre les acteurs et avec l'environnement permettent de favoriser le bien-être au travail des enseignants. À partir du cadre de la congruence personne-environnement (*op. cit.*), les auteurs ont défini la concordance comme « *la mesure dans laquelle les enseignants ont le sentiment de partager les normes et valeurs en vigueur à l'école où ils enseignent* »⁷⁷ (Skaalvik et Skaalvik, 2011, 1031, traduction libre). Les auteurs font apparaître une relation positive entre la concordance de valeur et le sentiment

⁷⁷ « *Consequently, in this study we defined value consonance as the degree to which teachers feel that they share the prevailing norms and values at the school where they are teaching, for instance what goals should be pursued, what content should be emphasized, and what educational means and methods should be used* ».

d'appartenance des enseignants. Les concordances de valeurs sont la deuxième variable qui pèse le plus dans le modèle, tandis que le soutien à la direction et les relations avec les collègues sont aussi prédictifs de la satisfaction professionnelle des enseignants. Toutefois, l'échelle de concordance est composée de trois items. L'outil de mesure n'est pas validé et il interroge la concordance subjective des enseignants. Les items sont les suivants : « *Mes valeurs éducatives sont conformes aux valeurs mises en avant dans cette école* », « *Mes collègues et moi partageons le même avis sur ce qui est important pour l'éducation* » et « *J'ai le sentiment que cette école partage mon point de vue sur ce qui constitue un bon enseignement* ». Il semble nécessaire de prendre des précautions sur les résultats mais ils montrent que le partage de valeurs est un critère fondamental de la satisfaction professionnelle.

3.1.3 Concordances de valeurs de l'enseignant au travail et bien-être

La littérature montre que la concordance des valeurs est une ressource importante et nous supposons que ce résultat sera identique pour la profession d'enseignant. De plus, dans leur enseignement quotidien et leur gestion de classe, les enseignants communiquent et représentent des valeurs (Sahlberg, 2010 ; Chang, 2009). Ainsi, nous pouvons nous attendre à ce que les enseignants soient plus à l'aise lorsqu'ils peuvent enseigner conformément à leurs propres valeurs éducatives, que nous appelons concordance de valeur, alors que les enseignants peuvent être moins à l'aise s'ils valorisent des valeurs qui ne sont pas concordantes avec leurs valeurs personnelles. Brault et ses collaborateurs (2014) ont montré que les caractéristiques propres des enseignants impactent leurs attentes et le climat scolaire.

Le partage de valeurs avec l'environnement constitue également un facteur explicatif du bien-être. Les études de Skaalvik (*e.g.*, Skaalvik et Skaalvik, 2011 ; Skaalvik et Skaalvik, 2018) ont montré par exemple que les concordances de valeurs entre les acteurs et avec l'environnement permettent de favoriser le bien-être au travail des enseignants.

Cependant, l'étude de la littérature montre que les concordances de valeurs ont principalement été étudiées au niveau de l'environnement, du contexte de travail et des collègues. Les concordances entre la personne et son emploi sont encore très peu étudiées alors que les travaux sur la dissonance cognitive soulignent l'importance de cette échelle. Cette thèse vient donc compléter la littérature pour étudier spécifiquement l'influence de ces concordances de valeurs intrapersonnelles chez les enseignants d'EPS.

Dans notre travail, la concordance de valeurs est définie comme « le fait d'avoir des buts désirables et *in fine* des comportements qui s'ordonnent selon le même ordre d'importance dans le domaine de la vie et dans les pratiques professionnelles ».

Conclusion de partie 1

Séparément les travaux de recherches sur les valeurs ainsi que ceux sur le bien-être sont nombreux. De nombreux cadres conceptuels permettent d’interroger ces objets d’étude.

Pour mesurer les valeurs, le cadre théorique des valeurs de Schwartz a été choisi. Dans ce dernier, les valeurs de base sont limitées à dix valeurs et se regroupent dans quatre domaines de valeurs. Elles s’organisent selon un circumplex avec des corrélations positives et négatives selon qu’elles s’opposent ou se complètent entre elles. Deux domaines de valeurs opposées décrivent la compatibilité et les incompatibilités entre les valeurs. La première dimension représente l’opposition entre les valeurs de *dépassement de soi* (bienveillance et universalisme, qui incitent à prendre soin des autres et de la justice sociale) et les valeurs d’*affirmation de soi* (pouvoir et réalisation, qui mettent l’accent sur le gain personnel, la domination et le succès selon les normes sociales). La deuxième dimension reflète l’opposition entre les valeurs d’*ouverture au changement* (autonomie et stimulation, qui favorisent les actions indépendantes et la créativité) avec les valeurs de *continuité* (conformité, tradition et sécurité, qui concernent le maintien de l’ordre, la restriction et l’humilité) (Schwartz *et al.*, 2012).

Les valeurs professionnelles des individus sont fondamentales pour gérer leur motivation et leur engagement (Kooij *et al.*, 2010). L’enseignement est épris de valeurs (Reboul, 1992). Le métier d’enseignant est guidé par valeurs (Sahlberg, 2010). De manière explicite ou implicite, les enseignants fixent des objectifs pour leur enseignement (Chang, 2009). Les verbatims, les gestes, les comportements traduisent des valeurs. Chaque acteur de l’éducation valorise dans ses actes et ses discours certaines motivations personnelles ou interpersonnelles. Les enseignants peuvent avoir des méthodes pédagogiques, des objectifs et des valeurs différentes (Skaalvik et Skaalvik, 2011). Dès lors, se pose la question de savoir si certaines valeurs permettraient d’être davantage en bien-être au travail pour les enseignants. À notre connaissance, aucune étude n’étudie ces relations pour les enseignants en France et notamment en EPS. Si de futures études confirment qu’une nature de valeurs est plus « positive » pour le bien-être, les formations pourront s’adapter de façon à favoriser cette valeur. En effet, la littérature montre que la nature des valeurs contribue de façon significative au bien-être. Toutefois, cette relation dépend du contexte et de l’approche du bien-être.

En effet, les approches hédonique et eudémonique sont dominantes pour étudier le bien-être et montre des bases conceptuelles distinctes. Si les résultats empiriques sont plus nombreux avec l’approche hédonique, il semble que l’approche eudémonique correspond davantage à

l'examen du lien entre les valeurs et les concordances de valeurs. Par ailleurs, le bien-être au travail est un construit spécifique et mérite d'être interrogé séparément du bien-être en général. Aucune étude, à notre connaissance, n'a questionné l'impact de la nature des valeurs sur le bien-être au travail.

En plus des relations entre les valeurs et le bien-être, les études interrogent les concordances intra et interpersonnelles de valeurs. En effet, les concordances de valeurs dans son travail, ou avec son environnement professionnel (*e.g.*, collègues de travail) impactent ce dernier. À l'inverse, les discordances de valeurs montrent des corrélations avec l'épuisement professionnel. La littérature souligne une contribution importante sur le bien-être. Les études se sont principalement centrées sur le contexte de l'entreprise (Cable et Edwards, 2004 ; Cable et Edwards, 2009). De plus, ces travaux montrent à leur tour que même si la perspective personnelle (valeurs, croyances, identité, concordance de valeurs, etc.) est primordiale pour expliquer le bien-être (Kristof-Brown, Zimmerman et Johnson, 2005), elle reste peu étudiée à ce jour (Creusier, 2013) et notamment dans le milieu de l'enseignement.

Dans le système éducatif, seuls les travaux de Skaalvik et Skaalvik en Finlande (2011 ; 2013 ; 2016) questionnent de manière spécifique les concordances de valeurs dans l'enseignement. Leurs résultats démontrent que les concordances de valeurs dans l'équipe disciplinaire permettent de diminuer le désengagement de la profession d'enseignants de primaire et de secondaire, ainsi que d'améliorer la satisfaction professionnelle (Skaalvik et Skaalvik, 2011). En complément, le fait d'agir en concordance avec ses valeurs dans son enseignement pourrait être un facteur propice à ce bien-être, comme le montre la théorie de la dissonance cognitive.

Les valeurs d'un individu ne sont pas différentes selon le contexte, mais la hiérarchie établie entre les domaines de valeurs (autrement dit la configuration du système de valeurs) peut différer selon le contexte (De Clercq *et al.*, 2008 ; Wilson et DuFrene, 2009 ; Fischer et Schwartz, 2011). Ainsi, l'originalité de cette étude sera d'exploiter le cadre théorique des valeurs de base (Schwartz, 1992) pour l'opérationnaliser dans le contexte de l'enseignement de l'EPS pour mesurer les concordances objectives de valeurs des enseignants et leur impact sur le bien-être au travail.

Plus encore, les relations entre les valeurs et le bien-être dans le contexte spécifique du travail sont quasiment vierges, il sera donc pertinent de les interroger. Les travaux actuels mesurent la relation entre le bien-être général de l'individu (et non spécifiquement au travail) et les valeurs ou les concordances de valeurs.

Cheminer ensemble autour des hypothèses générales

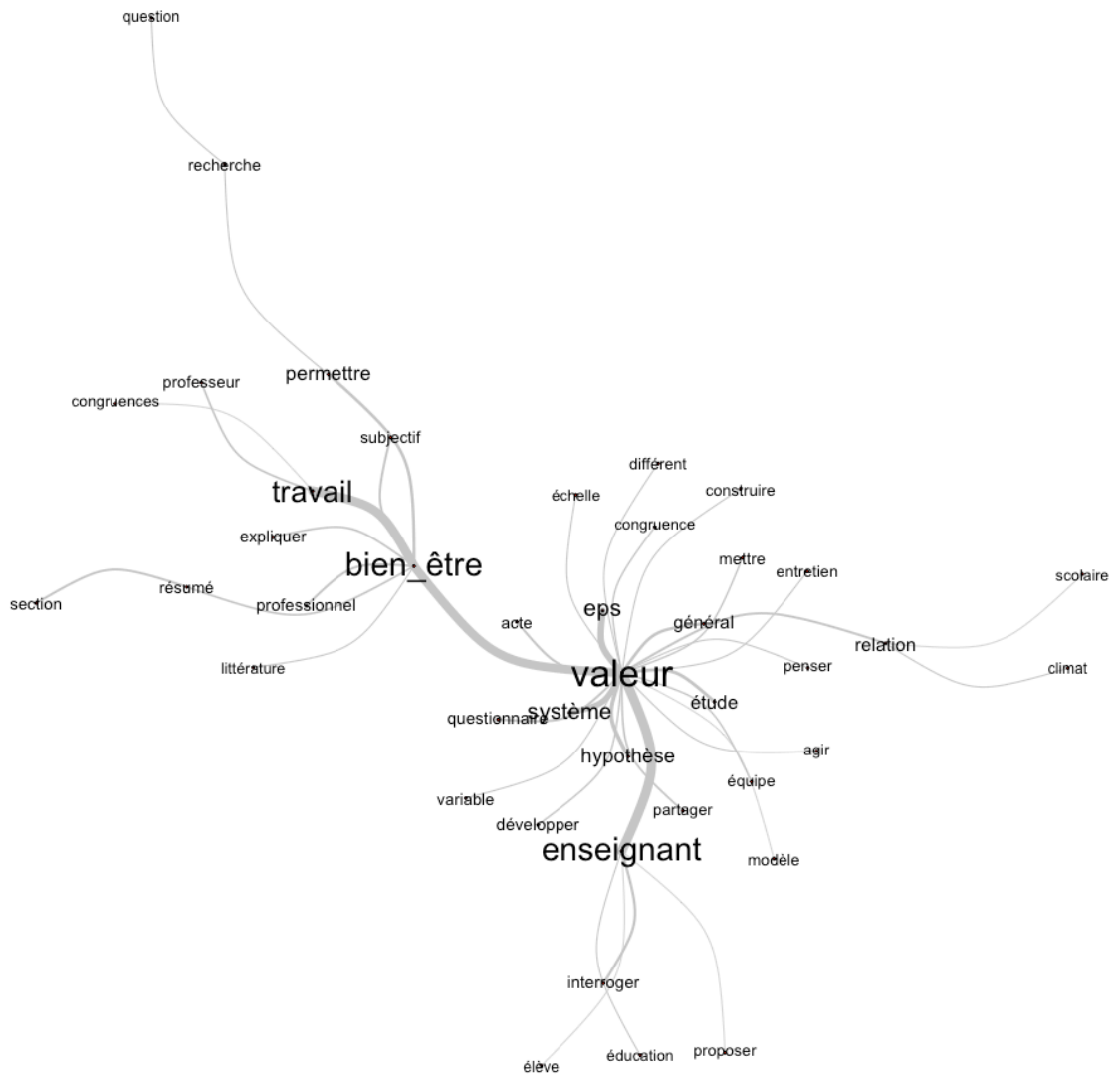


Figure 11. Graphe de similitude de la partie hypothèses générale de la présente recherche⁷⁸

⁷⁸ La figure 11 présente une analyse de similitude avec les occurrences et les cooccurrences de la partie hypothèses générales du présent travail. Une lemmatisation a été effectuée et seules les occurrences supérieures à 8 ont été gardées pour plus de lisibilité.

1 Objectif de la thèse

L'objectif de recherche est d'examiner le lien entre les systèmes de valeurs des enseignants en EPS et leur bien-être au travail mais aussi étudier l'impact des concordances/discordances de valeurs sur leur bien-être professionnel.

1.1 Hypothèses principales

Nos lectures amènent à poser les deux hypothèses principales suivantes :

Hypothèse principale 1: Une discordance entre le système général de valeurs et le système de valeurs opérationnalisées en EPS impacterait négativement le bien-être des enseignants. À l'inverse, l'enseignant d'EPS qui réussit à mettre en œuvre ses valeurs personnelles dans son enseignement serait davantage en bien-être au travail. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse que le fait d'agir en concordance avec son système général de valeurs dans le contexte de sa profession est un facteur propice au bien-être au travail des enseignants d'EPS.

Hypothèse principale 2 : La nature des valeurs prioritaires de l'enseignant impacte le bien-être au travail spécifiquement pour les enseignants d'EPS. Autrement dit, les systèmes de valeurs (en général et opérationnalisés en EPS) sont un facteur explicatif de ce même bien-être au travail chez les enseignants d'EPS.

1.2 Sous-hypothèses

Ces hypothèses principales se traduisent par quatre sous-hypothèses construites à partir de nos lectures :

SH1 : Les concordances/discordances de valeurs seraient plus explicatives du bien-être au travail des enseignants d'EPS que d'autres variables sociologiques, environnementales ou de climat scolaire telles que la qualité des relations avec les pairs.

SH2 : Les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* seraient des valeurs « vertueuses » pour les enseignants d'EPS ; elles seraient davantage valorisées par les enseignants en bien-être au travail dans toutes les conceptions du bien-être. À l'inverse, les valeurs de *continuité* sont les moins « vertueuses » ; et elles seraient inversement corrélées avec le bien-être au travail.

SH3 : Les systèmes généraux de valeurs seraient identiques selon les variables socio-environnementales mis à part l'ancienneté et le sexe. Par ailleurs, dans l'application de ses valeurs au travail, les enseignants en collège et en établissement REP valoriseraient davantage

les valeurs de *continuité* comparativement aux enseignants exerçant en lycée professionnel ou général et technique.

SH4 : Des différences significatives sont attendues selon les variables socio-environnementales pour les enseignants en bien-être au travail. Les enseignants en REP, les stagiaires et les enseignants au-dessus de 20 ans d'ancienneté puis pour les enseignants avec beaucoup d'expérience en REP auraient un niveau de bien-être plus bas.

Une modélisation de l'hypothèse principale 1 est proposée en figure 12, tandis qu'une autre autre modélisation est proposée pour l'hypothèse principale 2 en figure 13.

Dès lors, nous proposons un modèle théorique de ces hypothèses (H et SH) sous la forme d'une modélisation algorithmique en figure 14 (page 155).

Une méthodologie en deux temps a été pensée pour mettre à l'épreuve ces hypothèses : un premier temps avec une approche quantitative par questionnaires et un deuxième temps avec une méthodologie davantage qualitative par entretiens.

1.3 Modélisation linéaire des hypothèses principales :

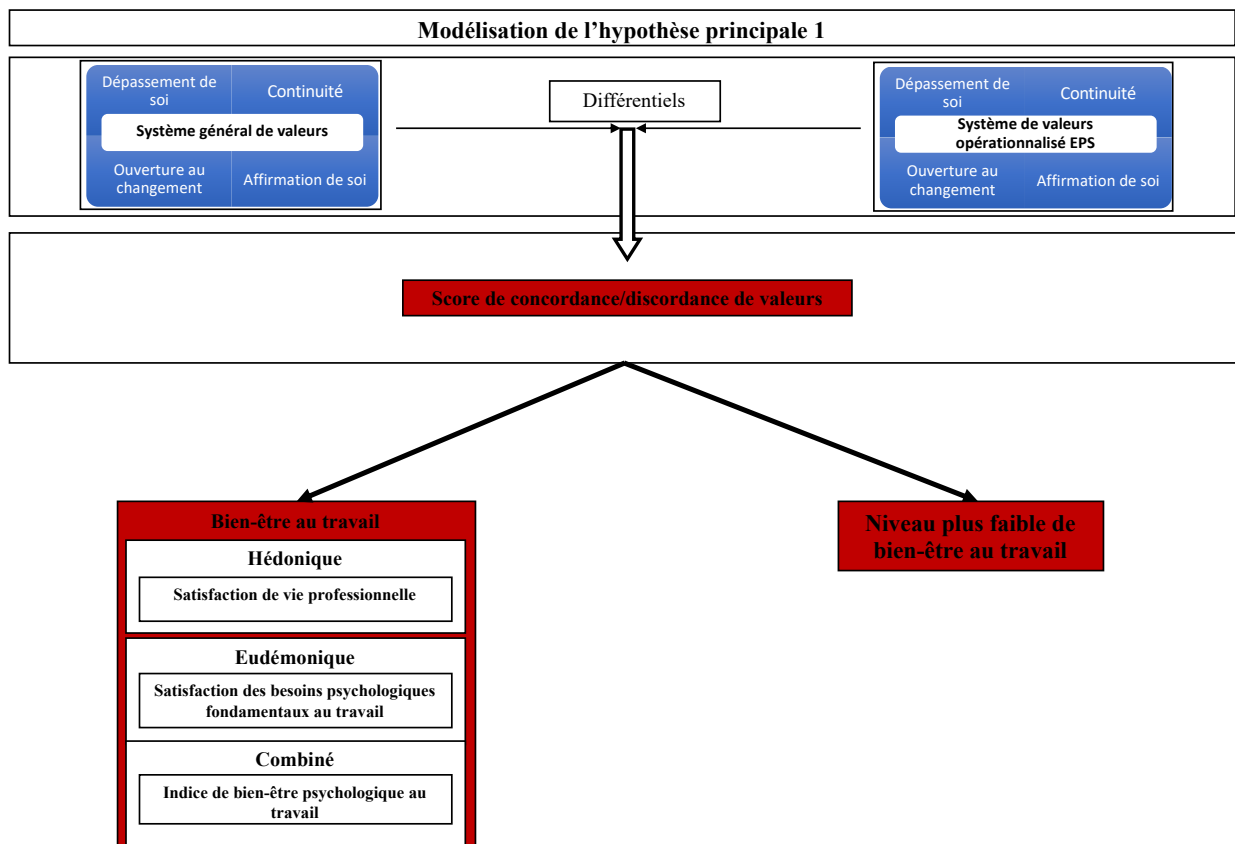


Figure 12. Modélisation de l'hypothèse principale 1

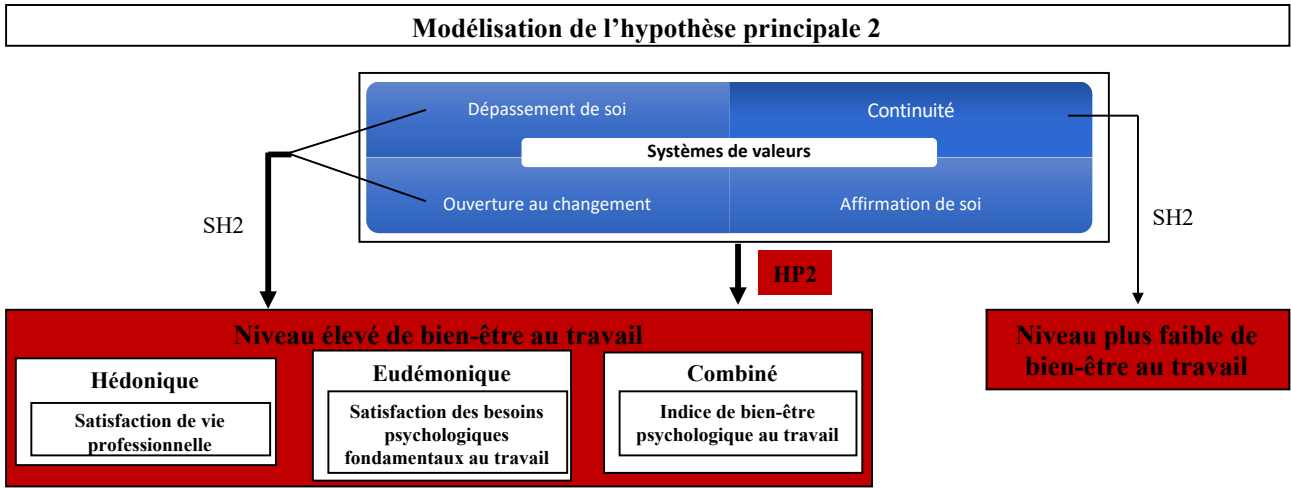


Figure 13. Modélisation de l'hypothèse principale 2 et de la sous-hypothèse 2

1.4 Modélisation algorithmique des hypothèses

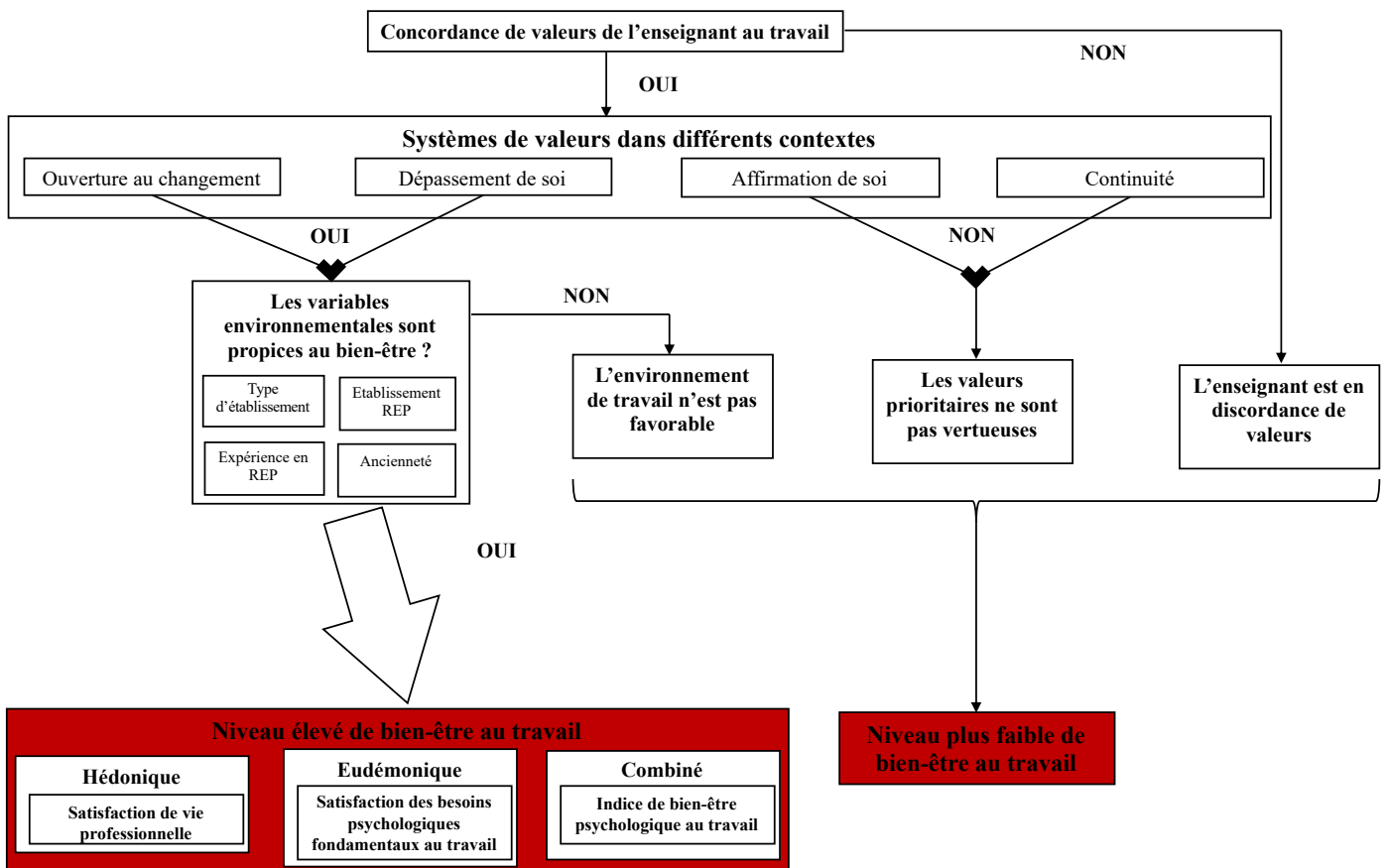


Figure 14. Modélisation des hypothèses du présent travail sous la forme de la structure générale d'un algorithme

1.5 Justification de ces hypothèses

Différents indicateurs entrent en compte pour expliquer le bien-être au travail des enseignants : nous proposons de documenter ceux autour des valeurs pour les enseignants d'EPS. En effet, la littérature montre que la nature des valeurs et les concordances de valeurs impactent la satisfaction de vie au travail.

Plus encore, certaines valeurs seraient plus vertueuses que d'autres, mais ces résultats se retrouvent-ils pour des enseignants d'EPS ? Si les comportements et les attitudes sont des indicateurs de valeurs (Schwartz *et al.*, 2012), il semblerait que certaines attitudes soient plus adaptées pour viser un modèle plus vertueux d'éducation (Eccles et Roeser, 2011) selon l'environnement professionnel (Khaptsova et Schwartz, 2016).

La littérature montre aussi que les variables socio-environnementales et de climat scolaire (comprenant les relations aux élèves, à l'équipe pédagogique et à l'équipe de direction) impactent aussi le bien-être des enseignants. Par ailleurs, le bien-être serait davantage imputable à la concordance de ses valeurs avec ses pratiques professionnelles qu'à la nature des valeurs elle-même mais est-ce qu'il le sera plus que la qualité des relations avec les pairs ? À ce sujet et à titre de comparaison, les variables sur le climat scolaire et sur les relations interpersonnelles seront étudiées en même temps que les facteurs de concordances/discordances et la nature de valeurs. Cela permettra d'identifier quelles sont la/les variable(s) la/les plus déterminante(s) pour expliquer le bien-être au travail des enseignants d'EPS.

En effet, l'originalité de ce travail réside dans le fait d'examiner le lien entre les systèmes de valeurs et le bien-être au travail spécifiquement pour les professeurs d'EPS. Mais aussi d'examiner l'impact des concordances de valeurs de l'enseignant dans son travail sur son bien-être professionnel.

Partie 2. Une approche par questionnaires

« On ne désire pas une chose parce qu'elle est bonne, c'est parce que nous la désirons que nous la trouvons bonne »

Spinoza, Proposition VII, 1675

Une enquête quantitative par questionnaire a été construite afin d'infirmier ou de confirmer la modélisation théorique des hypothèses. L'enquête par questionnaire fait partie des grandes méthodes pour étudier les faits psychologiques (Berthier, 1998). Il s'agit d'une méthode collective pour comprendre et expliquer des faits.

Dès lors, cette partie interroge les liens entre le bien-être et les valeurs. Elle se détaille en deux chapitres.

Le chapitre 1 présentera la méthodologie de l'étude par questionnaire

Le chapitre 2 développera les différents résultats avec des analyses quantitatives sur les données de l'approche par questionnaires.

Chapitre 1. Méthodologie du temps 1

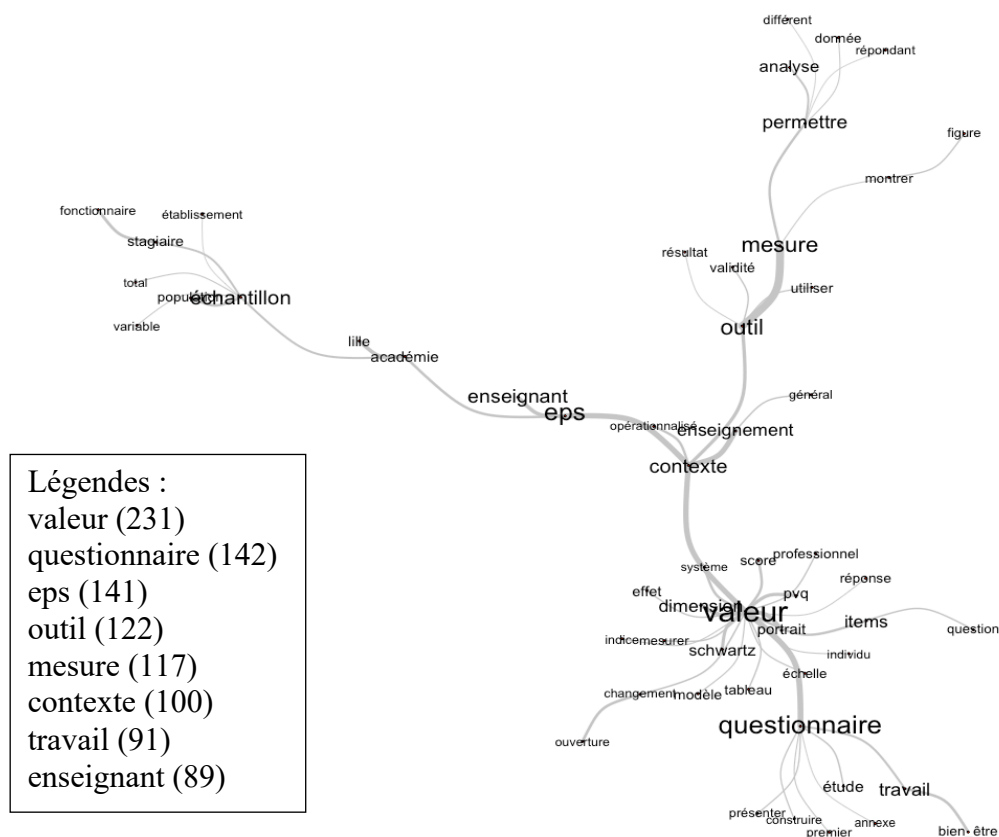


Figure 15. Graphe de similitude de la partie méthodologie de l'étude par questionnaire de la présente recherche⁷⁹

Le cadre méthodologique de cette étude par questionnaire sera détaillé en quatre sections. En premier lieu, la construction et la validation convergente du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisés en EPS seront examinées. En effet, afin de pouvoir utiliser cet outil de mesure, il faut s'assurer de sa robustesse et de ses qualités psychométriques. Dans une seconde section, les autres outils de mesure mobilisés seront décrits et explicités. Dans une troisième section, les protocoles, les procédures de passation du questionnaire, les stratégies d'analyse et le traitement envisagés seront présentés. Enfin, en dernière section les participants et les méthodes d'échantillonnage mises en place seront présentés.

⁷⁹ La figure 15 présente une analyse de similitude avec les occurrences et les cooccurrences de la partie méthodologie de l'étude par questionnaire de la présente recherche. Une lemmatisation a été effectuée pour enlever les mots non porteurs de sens. Seules les occurrences supérieures à 25 ont été gardées pour plus de lisibilité dans la représentation.

1 Validation du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisé dans le contexte de l'EPS

Un instrument de mesure des valeurs opérationnalisé dans le contexte de l'EPS a été créé pour mener à bien le travail. Cet outil de mesure permet d'examiner les systèmes de valeurs pour l'enseignant d'EPS dans ses mises en œuvre en EPS (postures en EPS). Ils s'ancrent dans la méthodologie des questionnaires des valeurs par portraits (Schwartz *et al.*, 2001). Il a été nommé le « questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisé en EPS » (PVQ-eps). Nous souhaitons effectuer une validation convergente du questionnaire des valeurs par portraits en 21 items (Schwartz, 2003). Ainsi, les différentes étapes de validation du questionnaire seront détaillées dans cette section.

Les critères de qualités ciblés par Evrard et ses collaborateurs (2009) permettront d'assurer la construction d'un outil robuste (critère de validité avec des analyses factorielles pour mesurer la fiabilité et la sensibilité). Les résultats statistiques montrent que l'outil de mesure créé respecte la structure et la qualité psychométrique de l'outil validé par Schwartz en 2003. Ils sont ajustés à la théorie de Schwartz (1992) pour mesurer les quatre dimensions proposées et validées. Les analyses exploratoires, la validité et la fiabilité seront effectuées pour un échantillon d'enseignant d'EPS dans l'académie de Lille (N = 396). La sensibilité sera mesurée sur un échantillon d'enseignant stagiaire en France (N = 184). Au final, les différentes analyses statistiques ont permis de valider et de montrer la cohérence du questionnaire de valeurs par portraits dans le contexte de l'enseignement et en EPS.

1.1 Méthodologie de construction de l'outil

La méthodologie du questionnaire de valeurs par portraits est adaptée pour mesurer les valeurs au travers des comportements et des attitudes. Ainsi, pour mener à bien les études sur la concordance des valeurs de l'enseignant d'EPS dans ce travail, les valeurs de base ont été opérationnalisées en pratiques professionnelles en EPS. Les valeurs opérationnalisées en EPS se traduisent par des pratiques professionnelles. Par conséquent, si l'outil porte sur l'analyse des comportements et des attitudes, il s'agit d'un moyen pour connaître des valeurs opérationnalisées en EPS. Ainsi, la construction de cet outil de mesure du système de valeurs en EPS décline le modèle méthodologique du questionnaire de valeurs par portraits (Schwartz *et al.*, 2001) en pratiques professionnelles en EPS. Ils traduisent des choix et donc des « stratégies d'interventions

ou des styles pédagogiques ». À l'instar du travail d'Avallone et ses collaborateurs (2010), nous avons adapté les « *courts portraits* » du PVQ-21 (Schwartz, 2003) en items opérationnalisés en EPS dans leurs pratiques professionnelles afin de s'assurer de mesurer des valeurs à partir des comportements en actes dans le contexte spécifique de l'enseignement de l'EPS.

Dès lors, ce questionnaire a pour but d'explicitier au travers des valeurs de Schwartz, des motivations et des pratiques professionnelles spécifiques pour l'enseignant d'EPS. Quarante-six propositions ont été construites et ont été mises à l'épreuve avec des enseignants d'EPS en établissement.

Premièrement, un travail par triangulation (Lincoln et Guba, 1985) a été mené sur les premières affirmations proposées. L'utilisation de cette méthode a été réalisée avec trois enseignants d'EPS de l'académie de Créteil (deux hommes et une femme dont deux agrégés et un certifié). Ces enseignants ont été préalablement formés collectivement au modèle théorique de Schwartz (1992 ; 2006) avec une formation de deux heures et des mises en application concrète de la théorie. En amont, ils ont tous lu l'article « référence » de Schwartz dans la littérature francophone (Schwartz, 2006, 929 à 968). La méthode consiste à confronter trois points de vue aguerris et distincts sur une analyse identique réalisée séparément (accord inter-juges). Si les résultats diffèrent, les trois acteurs se retrouvent pour voir si une erreur ou un consensus semble évident.

Les premières questions opérationnalisées leur ont été proposées séparément et ils devaient mener le travail contraire, à savoir retrouver les items de base qui ont permis à la construction des assertions. Les enseignants écrivaient la valeur correspondante parmi les dix valeurs de base de Schwartz (1992) et les items du questionnaire de Schwartz (Schwartz, 2003) à partir de la question posée. Un tableau était proposé avec les 46 items en EPS dans le désordre et ils devaient faire coïncider un item de Schwartz. Pour exemple, l'item *hédonisme* 1 : « Pendant ses cours, il/elle pratique avec ses élèves » devait coïncider avec l'item 10 du questionnaire de valeurs par portraits : « Avoir du bon temps est important pour lui/elle. Il/elle aime bien se faire plaisir. »

Ce travail a duré environ trente minutes pour chacun d'entre eux. Les résultats des trois participants pour étudier les consensus dans les réponses ont été comparés. Dès qu'un choix était différent, alors ils devaient expliciter leur position. Trois questions non adéquates ont été supprimées directement. Par contre, lorsque les enseignants avaient des disparités dans leurs résultats alors les items ont été modifiés. Par exemple, pour l'indicateur *ouverture au changement*

avec l'indice « *hédonisme 1* » et l'item « *Avoir du bon temps est important pour lui. Il aime bien se faire plaisir* ». Pour l'assertion en EPS, il a été ajouté, le propos « *cela vous fait plaisir* » à l'assertion suivante « *Pendant vos cours, vous pratiquez avec vos élèves, cela vous fait plaisir* ». La question a ainsi gagné en précision. Ensuite de nouvelles propositions d'adaptation ont été proposées sur la base de leur expérience dans l'enseignement de l'EPS. Dès lors, les énoncés ont été triés, ciblés puis adaptés afin de les faire correspondre à la réalité des enseignants d'EPS par rapport au modèle théorique initial.

Une première version de l'instrument en 46 items a été stabilisée (cf. annexe 6 page 24). Une fois cette version jugée satisfaisante, ce questionnaire a été proposé en ligne à quarante-sept professeurs d'EPS extérieur à ce projet (provenant de l'académie de Montpellier, de Paris, de Créteil, de Versailles et de Rennes). La description de cet échantillon est présentée en annexe 3 page 20. Ainsi, un échantillon de personnes identique à l'échantillon ciblé (en dehors de l'académie de Lille) a été interrogé. Des allers-retours ont été effectués avec les répondants, toutefois le questionnaire a été jugé satisfaisant. Des premiers résultats exploratoires ont été obtenus. Seuls 21 items ont été gardés pour correspondre à un nombre identique d'items par rapport au questionnaire initial de Schwartz avec 21 items par questionnaire. Ce sont les « alpha de Cronbach » les plus bas (inférieur à 0,51 au vu du nombre de réponses) qui ont été supprimés pour viser une meilleure cohérence interne de l'outil de mesure. La version finale obtenue est présentée en annexe 8 page 30.

Suite à cette étape d'analyse, une seconde passation a été effectuée deux semaines après pour 24 enseignants d'EPS parmi ce même échantillon. La méthodologie du « test/retest » est une méthode de fiabilité (la répétabilité et la régularité) de l'outil de mesure développée par Carmines et Zeller (1979), elle consiste à administrer le questionnaire sur les mêmes individus à des périodes différentes. Les scores de réponses sont très satisfaisants entre les deux passations ($M = 81\%$; avec un écart-type = 12%). Les 21 items ont été conservés.

L'outil a ensuite été utilisé dans une nouvelle phase de pré-test avec dix-neuf fonctionnaires stagiaires en EPS. Ces derniers sont inscrits à l'université de Lille pour l'année universitaire 2017/2018. La description de cet échantillon est présentée en annexe 3 page 20. Après avoir répondu à l'outil, un débat d'idées sur la construction des items et leur cohérence interne a été mené pour chaque assertion à partir des indicateurs, indices et items s'y référant. Cette dernière précaution a permis de vérifier la compréhension dans la formulation du propos et la validité interne

par rapport aux assertions antérieures de Schwartz. Ainsi, la procédure de Johnston et ses collaborateurs (2014) a été respectée pour la validité de contenu.

La passation du questionnaire se fera avec deux échantillons distincts : les fonctionnaires stagiaires en EPS en France et les professeurs d'EPS de l'académie de Lille. Au moment de la conception de l'enquête et des premières réflexions sur les stratégies de diffusion, nous étions enseignants à temps complet dans le supérieur à Rennes avec des attaches sociales dans le Nord. Dès lors, la conception d'un questionnaire en ligne s'est avérée être la meilleure option. Le questionnaire a été mis en page sur Sphinx IQ2 et cette diffusion a été menée en ligne au travers de la plateforme SphinxOnLine⁸⁰.

Le transfert a été réalisé au travers d'un lien hypertexte actif inséré dans un courriel (cf. courriel en annexe 4 page 22 pour les fonctionnaires stagiaires et en annexe 5 page 23 pour les professeurs d'EPS de l'académie de Lille). La procédure de diffusion est présentée en annexe 3 page 20 pour les fonctionnaires stagiaires et pour les enseignants d'EPS de l'académie de Lille. Le taux de réponse total est d'environ 20 %, ce taux de réponse est bas, mais reste acceptable par rapport aux taux moyens de la littérature (Roose *et al.*, 2007). La description des échantillons est présentée en annexe 3 page 21 pour les fonctionnaires stagiaires et en page 20 pour les enseignants d'EPS de l'académie de Lille.

Le tableau 6 présente les déclinaisons effectuées pour quatre assertions du questionnaire. Par ailleurs, l'annexe 7 page 26 détaille le construit du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisés dans le contexte de l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Le procédé de construction et d'opérationnalisation a été réalisé à partir des indicateurs de valeurs, puis des indices, des items concrets (qui servent de critères) puis enfin des questions opérationnalisées en EPS. Dès lors, les quatre domaines de valeurs du PVQ-21 sont les indicateurs du questionnaire. Si les items du PVQ-21 (Annexe 7 page 26, colonne « indices ») sont formulés en deux phrases, nous avons jugé pertinent de concevoir une seule phrase par item sans en perdre le sens pour clarifier cet outil. Chaque item a été décortiqué en quatre étapes. Par exemple, pour l'item de Schwartz « *Autonomie 1* », elle correspond à une valeur de base dans la théorie de Schwartz (1992), l'item a été rattaché à un indice (domaine de valeurs développé par Schwartz dans le PVQ-RR [Schwartz

⁸⁰ Nous remercions l'Université de Bordeaux de nous avoir mis à disposition gratuitement un compte sur SphinxOnLine et l'AFRAPS pour nous avoir fourni une clé d'utilisation au logiciel Sphinx IQ2.

et al., 2012 ; Schwartz et Butenko, 2014 ; Schwartz *et al.*, 2016]), puis à un item dans le PVQ-21 de Schwartz (2003) et enfin une question opérationnalisée a été construite sans perdre l'idée de ce cheminement.

L'annexe 8 (p. 30) propose le questionnaire final utilisé lors de la passation. Cette partie du questionnaire permet ainsi de dégager des « *courts portraits de valeurs* » opérationnalisés et contextualisés en EPS. Ces items correspondent à des motivations (Schwartz, 2006) professionnelles. En effet, les valeurs peuvent influencer les actions (Holland et Verplanken, 2002) et la motivation pour la réalisation de ces actions (Liem *et al.*, 2012).

Tableau 6. Exemple de déclinaisons des indicateurs en indices, puis en items et enfin en questions opérationnalisées.

Domaines de valeurs Indicateurs	Valeurs de base - Indices	Items du PVQ - 21	Question opérationnalisée dans le contexte de l'enseignement de l'EPS
<i>Ouverture au changement</i>	Stimulation 1 ----- Stimulation (excitation, nouveauté, changement)	Il/elle aime les surprises et recherche toujours de nouvelles activités à faire. Il/elle pense que c'est important de faire beaucoup d'activités différentes dans la vie.	Il/elle a la possibilité de faire découvrir une nouvelle APSA à ses élèves : il/elle fait immédiatement la demande.
<i>Affirmation de soi</i>	Réussite 1 ----- Réalisation (succès dans les normes sociales)	C'est important pour lui/elle de montrer de quoi il/elle est capable. Il/elle veut que les gens admirent ce qu'il/elle fait.	Il/elle privilégie les APSA qui lui permettent d'impressionner les élèves parce qu'il/elle en maîtrise les réalisations.
<i>Continuité</i>	Sécurité 1 ----- Sécurité personnelle	Vivre dans un environnement sécurisant est important pour lui/elle. Il/elle évite tout ce qui peut mettre en danger sa sécurité.	Il/elle hésite à faire des sorties d'APPN par peur d'un incident.
<i>Dépassement de soi</i>	Bienveillance 1 ----- Bienveillance soins	C'est très important pour lui/elle d'aider les gens qui l'entourent. Il/elle désire se préoccuper de leur bien-être.	Il/elle discute avec les élèves qui ont mal au ventre avant une séance de demi-fond pour adapter la pratique.

Les réponses à ce questionnaire seront effectuées à partir d'une échelle ordinale de type Lickert en six points. Les réponses vont de 1 : « *Pas du tout comme moi* » à 6 : « *Tout à fait comme moi* » et donc à l'identique par rapport au PVQ-21. Elles permettent alors de se comparer à quelqu'un et de voir dans quelle mesure le répondant est en adéquation avec les assertions proposées pour cette personne.

1.1.1 Préparation des données : nettoyage et recodage

À l'instar de Schwartz (2003), la quantité de réponses manquantes et la proportion de répondants qui ne font pas de distinction dans l'échelle de réponses ont été examinées. De fait, si cinq réponses (ou plus) sont manquantes ou si les catégories de réponses sont identiques pour six réponses de suite alors les données ne sont pas exploitables et le répondant est écarté. Par ailleurs, tous les individus ayant un choix de réponse identique à 16 réponses pour l'outil de mesure ont été écartés. Il en est de même pour les individus qui ont répondu à tout le questionnaire au travers de seulement deux choix de réponse différents. Cette démarche est en continuité avec la méthodologie de Schwartz préalablement mentionnée et partagée dans ses publications (2003 ; 2005). Il précise que si le répondant n'a pas discriminé les réponses entre elles et donc les valeurs, les réponses ne reflètent pas ses priorités réelles.

Au final, des répondants ont été supprimés du fichier de données pour chaque échantillon : 1 répondant pour l'échantillon des fonctionnaires stagiaires de Lille (réalisé en salle dans le cadre d'un TD), 5 répondants pour l'échantillon des fonctionnaires stagiaires en EPS en France et 9 répondants pour l'échantillon des professeurs d'EPS de l'académie de Lille. Au total, 15 répondants ont été retirés de l'échantillon total.

Par ailleurs, pour une procédure de passation en ligne sera utilisé. Le logiciel Sphinx Online sera utilisé. Ce dernier enregistre seulement les réponses des individus qui sont allés au bout du questionnaire. Cette procédure permet d'avoir une base de données relativement complète. Enfin, pour les autres données manquantes restantes, le package « missMDA » (R studio, Josse et Husson, 2016) a été utilisé. L'algorithme fait des typologies de répondant en fonction des réponses présentes pour l'individu n'ayant pas répondu à toutes les variables pour compléter les données manquantes à ce dernier.

1.1.2 Robustesse de l'outil

Les critères de qualités ciblés par Evrard et ses collaborateurs (2009) : la validité, la fiabilité et la sensibilité ont permis de vérifier la robustesse de l'outil. Pour les auteurs, ils se

détaillent au travers des différentes validités (de contenu, structurelle et de critère), de la sensibilité et de la fidélité.

La robustesse permet de savoir si les items évaluent correctement ce qu'ils sont censés mesurer. Afin de certifier des propriétés métrologiques de l'outil de mesure, ces critères seront étudiés sur les données recueillies dans une analyse exploratoire puis dans une analyse confirmatoire.

La littérature précise qu'il est préférable d'avoir deux échantillons différents pour réaliser une analyse exploratoire puis une analyse confirmatoire. L'analyse exploratoire sera effectuée sur l'échantillon principal de cette thèse (N = 396 professeurs d'EPS de l'académie de Lille). L'analyse confirmatoire sera réalisée sur l'échantillon de fonctionnaires stagiaires de cette étude. En effet, pour cette analyse confirmatoire, les échantillons des fonctionnaires stagiaires (issus des différentes académies, dont l'académie de Lille) ont été regroupés (N = 203 enseignants stagiaires en EPS au niveau national) car l'outil de mesure n'a pas été modifié suite à la passation avec les fonctionnaires stagiaires de l'académie de Lille. Ces échantillons sont non probabilistes, mais de commodité avec une garantie d'indépendance des sujets⁸¹. Toutefois, ils ont permis de réaliser des analyses statistiques satisfaisantes (Carricano, Poujol et Bertrandias, 2012 ; Saporta, 2011). En effet, pour une erreur de 5 %, la taille minimale de l'échantillon obtenue par Carricano et ses collaborateurs (2010) est de 400 individus.

Les corrections d'échelle ont été réalisées comme préconisées par l'auteur (Schwartz, 2003)⁸². La normalité des données a été vérifiée à l'aide d'un histogramme, d'une ligne de Henry et du test de Kolmogorov-Smirnov. Des méthodes statistiques standard ont été utilisées pour calculer les scores centrés, les moyennes et les écarts-types de chaque variable. L'analyse descriptive et le coefficient de corrélation de Pearson et l'analyse confirmatoire ont été réalisés avec le logiciel R studio (version 1.2.13.35) et l'analyse exploratoire avec le logiciel SPSS (version 23⁸³).

À l'image du PVQ-21, les résultats sont principalement appropriés pour mesurer les domaines de valeurs (« *dépassement de soi*, continuité, *affirmation de soi*, *ouverture au changement* »). En effet, des études préconisent un seuil minimal de quatre questions pour définir un même indicateur (Bourque *et al.*, 2006 ; Hair, 2006). Schwartz (2003) avait respecté

⁸¹ Une comparaison des « quotas » *a posteriori* a permis de montrer la représentativité de l'échantillon par rapport à la population cible.

⁸² Elles seront détaillées plus bas

⁸³ Nous remercions grandement L'Université de Sherbrooke de mettre à disposition la procédure à réaliser sur SPSS pour étudier la psychométrie d'un questionnaire : <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/interdependance/analyse-en-composantes-principales/interpretation.php>

ce seuil seulement pour les domaines de valeurs afin de proposer un questionnaire plus concis. Nous nous conformons à ce modèle et nous gardons le même nombre d'items.

1.2 Analyse exploratoire avec les enseignants d'EPS

1.2.1 Statistiques descriptives

La moyenne, l'écart-type, les scores de skewness, de kurtosis et les alpha de Cronbach ont été mesurés pour chaque item et par domaine de valeurs. Le tableau 7 présente les statistiques descriptives de base pour les items et les scores totaux de l'outil de mesure pour le questionnaire de valeurs par portraits dans le contexte de l'EPS.

Tableau 7. Statistiques descriptives pour l'échelle des systèmes de valeurs opérationnalisés en EPS

Item	M	SD	Skewness	Kurtosis	α
<i>Ouverture au changement (O)</i>	4,50	0,73	-0,17	-0,42	0,71
O1_EPS	4,41	0,85	-0,14	-0,33	0,70
O2_EPS	4,30	0,61	-0,23	-0,46	0,72
O3_EPS	4,66	0,68	-0,40	-0,34	0,71
O4_EPS	4,54	0,76	-0,21	-0,55	0,69
<i>Affirmation de soi (A)</i>	3,26	0,87	-0,16	-0,61	0,74
A1_EPS	2,89	0,82	-0,12	-0,31	0,78
A2_EPS	3,29	0,96	-0,23	-0,80	0,71
A3_EPS	3,31	0,87	-0,24	-0,71	0,70
A4_EPS	3,55	0,85	-0,15	-0,62	0,74
<i>Continuité (C)</i>	3,67	0,80	0,10	-0,47	0,70
C1_EPS	3,43	0,71	-0,18	-0,69	0,73
C2_EPS	4,11	0,83	-0,05	-0,52	0,67
C3_EPS	3,41	0,90	-0,24	-0,32	0,69
C4_EPS	3,96	0,86	-0,21	-0,51	0,72
C5_EPS	3,68	0,76	-0,25	-0,36	0,70
C6_EPS	3,41	0,81	-0,19	-0,45	0,66
<i>Dépassement de soi (T)</i>	5,03	0,78	-0,32	-0,55	0,73
T1_EPS	5,07	0,74	-0,11	-0,39	0,73
T2_EPS	5,30	0,82	-0,05	-0,62	0,69
T3_EPS	4,71	0,88	-0,14	-0,58	0,70
T4_EPS	5,27	0,77	-0,18	-0,62	0,73
T5_EPS	4,78	0,69	-0,20	-0,56	0,75

M = moyenne

SD = écart-type

α = fiabilité avec l'alpha de Cronbach

Les résultats montrent des statistiques descriptives satisfaisantes pour le questionnaire de valeurs par portraits dans le contexte de l'EPS. Selon Curran et son équipe (1996), les valeurs

de skewness (coefficient de symétrie) et de kurtosis (coefficient d'aplatissement) peuvent varier de 0,2 et 0,7 afin de les considérer comme suffisantes. Sur la base des résultats du tableau 7, les données indiquent une normalité suffisante. Les scores moyens pour chaque échelle de mesure sont cohérents par rapport à ceux rapportés par les auteurs du questionnaire original des questionnaires de validations de Schwartz (Schwartz *et al.*, 2001; Schwartz, 2003). Les scores de coefficient de l'*alpha de Cronbach* sont aussi acceptables (Carricano *et al.*, 2012), en particulier compte tenu du nombre relativement petit d'items dans chaque échelle de mesure. Ils sont même supérieurs à ceux de l'outil validé par Schwartz (2003).

1.2.2 Validité convergente

Le tableau 8 ci-dessous présente les corrélations entre les quatre domaines de valeurs pour le questionnaire des valeurs par portraits dans le contexte de l'EPS.

Tableau 8. Corrélations entre les 4 domaines de valeurs pour le PVQ-eps (système de valeurs opérationnalisé en EPS)

	<i>Ouverture au changement</i>	<i>Affirmation de soi</i>	<i>Continuité</i>	<i>Dépassement de soi</i>
<i>Ouverture au changement</i>	1	0,12	-0,40*	0,26*
<i>Affirmation de soi</i>	-	1	0,22*	-0,37**
<i>Continuité</i>	-	-	1	0,08

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Les analyses par corrélations montrent les domaines de valeurs l'*ouverture au changement* et la *continuité* ($r : -0,40$ avec $p < 0,05$) ainsi que le *dépassement de soi* et l'*affirmation de soi* ($r : -0,37$ avec $p < 0,01$) sont significatives et inversement corrélées. Les deux principales corrélations significatives sont négatives entre l'*affirmation de soi* et le *dépassement de soi* puis entre la *continuité* et l'*ouverture au changement* ce qui confirme bien l'opposition deux à deux des domaines de valeurs du modèle de Schwartz. Les résultats montrent que la théorie du système de valeurs (Schwartz, 1992) est respectée pour le questionnaire de valeurs opérationnalisé en EPS. En outre, une corrélation positive importante est notable entre le *dépassement de soi* et l'*ouverture au changement*. Le tableau 6 en annexe 10 (p. 32) montre les résultats des corrélations pour le questionnaire de valeurs par portraits. Ils montrent des similarités avec ceux du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisé en EPS (Tableau 8).

Le tableau 9 ci-dessous montre que les domaines de valeurs (*ouverture au changement, affirmation de soi, continuité et dépassement de soi*) pour chaque outil de mesure est corrélée à 0,001 dans le contexte de l'EPS et dans le contexte général. Les corrélations sont de faibles à moyennes ($0,53 < r < 0,64$) pour chaque domaine de valeurs⁸⁴. Ces scores montrent clairement que les deux outils de mesure ne sont pas fortement corrélés (Carricano *et al.*, 2012 avec scores de corrélations inférieurs à 0,70). Cependant, une forte significativité est retrouvée pour la comparaison de chacun des domaines de valeurs entre les outils de mesure.

Tableau 9. Corrélations entre les quatre domaines de valeurs pour le PVQ-21 et le PVQ-eps

	<i>Ouverture au changement (SVeps)</i>	<i>Affirmation de soi (SVeps)</i>	<i>Continuité (SVeps)</i>	<i>Dépassement de soi (SVeps)</i>
<i>Ouverture au changement (SVgen)</i>	0,53***	0,03	-0,14	0,15
<i>Affirmation de soi (SVgen)</i>	0,17	0,61***	0,11	-0,20
<i>Continuité (SVgen)</i>	-0,22	0,13*	0,53***	-0,02
<i>Dépassement de soi (SVgen)</i>	0,14	-0,21	0,02	0,64***

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Il semble donc que ces questionnaires convergent mais se différencient entre eux. Les intercorrélations d'échelle par domaines de valeurs sont significatives et sont principalement des corrélations modérées ($r = 0,53$ à $0,64$).

Les combinaisons de corrélogrammes (corrélation de Pearson) mettent en évidence des corrélations moyennes entre les items des deux questionnaires (validité convergente). Suite à ces premiers éclairages sur la validité du questionnaire de valeurs par portraits dans le contexte professionnel, nous allons pouvoir nous consacrer à démontrer la fiabilité de cet outil de mesure.

⁸⁴ Les figures et données brutes qui présentent la même démarche pour les autres domaines de valeurs ou les autres questionnaires de valeurs par portraits sont expliqués dans le corps de texte puis placés en annexe pour ne pas alourdir la lecture.

1.2.3 Cohérence structurelle de l'outil

Des analyses en composantes principales ont été menées pour les questionnaires opérationnalisés en EPS (« C_EPS, A_EPS, O_EPS, T_EPS ») et dans le contexte général (« CO_UN, AF_UN, OC_UN, TR_UN ») pour chaque dimension (*Ouverture au changement O/OC*), *Affirmation de soi (A/AF)*, *Continuité (C/CO)* et *Dépassement de soi* (appelé *self-transcendence* dans la littérature anglophone T/TR).

La projection de l'analyse en composantes principales pour le PVQ-eps et le PVQ est représentée dans la figure 16 ci-dessous.

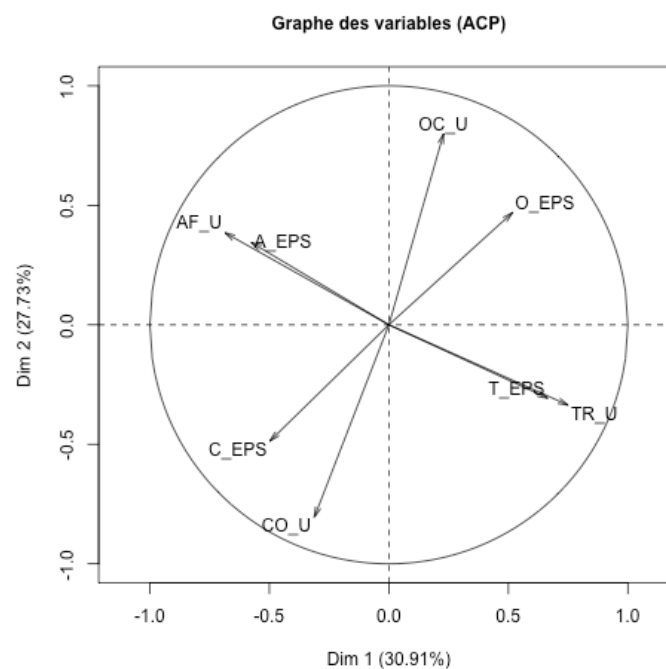


Figure 16. Analyse en composantes principales pour les questionnaires opérationnalisés en EPS (« C_EPS, A_EPS, O_EPS, T_EPS ») et dans le contexte général (« CO_UN, AF_UN, OC_UN, TR_UN »)

Les projections sont en totale adéquation avec le modèle de Schwartz. En effet, les modèles dessinent un circumplex avec les quatre domaines de valeurs qui s'opposent deux à deux. De plus, la variance expliquée est correcte (32,81 %) avec deux dimensions. Si nous isolons les résultats de l'outil opérationnalisé dans le contexte de l'EPS, la variance expliquée est de 44,05 %. La projection de l'analyse en composantes principales pour le PVQ-eps est représentée dans la figure 17 ci-dessous.

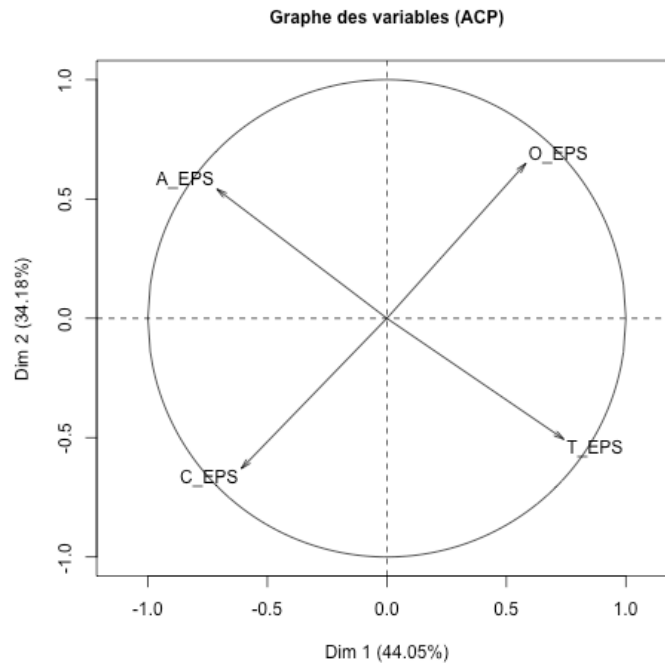


Figure 17. Analyse en composantes principales pour le questionnaire opérationnalisé en EPS (« C_EPS, A_EPS, O_EPS, T_EPS »)

L'analyse par composante principale montre que le modèle a une excellente adéquation avec le modèle de Schwartz (Figures 16 et 17). Toutefois, l'auteur précise que des associations de hasard peuvent exister pour les analyses factorielles exploratoires (Schwartz, 2003 ; 2005). En effet, la difficulté dans les ACP est de trouver un bon compromis entre les inconvénients de la perte d'information et les bénéfices de la simplification (Gavard-Perret *et al.*, 2012).

1.2.4 Graphique des valeurs propres et cohérence structurelle de l'outil

Le questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisé dans le contexte de l'EPS devrait être structuré en quatre dimensions (l'*ouverture au changement* en EPS, l'*affirmation de soi* en EPS, la *continuité* en EPS et le *dépassement de soi* en EPS).

Les résultats montrent l'explication de la variance pour un modèle à quatre facteurs est de 44 % (Figure 17). Un graphe de sédimentation (test du coude ou critère de Cattell) a été réalisé (Figure 18 ci-dessous).

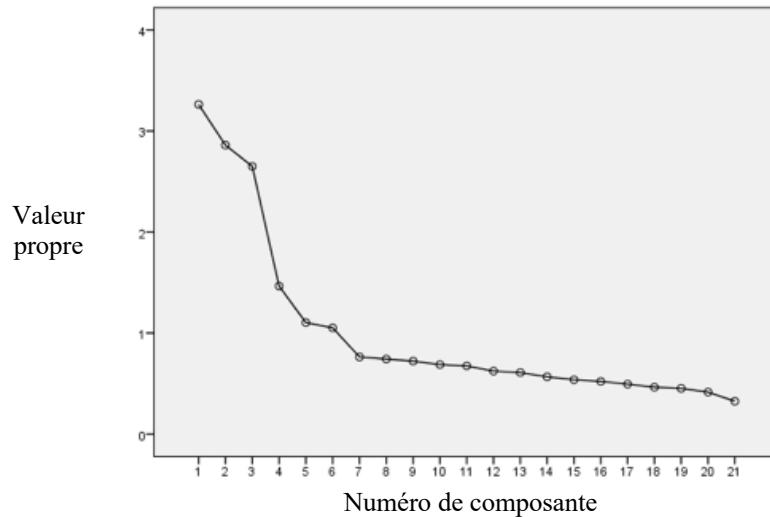


Figure 18. Graphique de sédimentation du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisés en EPS

La figure 18 montre que la capacité explicative des variables diminue à partir de 5 dimensions. Les résultats montrent que pour une extraction (la valeur propre est supérieure ou égale à 1) cinq dimensions sont retenues avec 54,02 % de variance expliquée en variance cumulée.

Une rotation « *Varimax* avec normalisation de Kaiser⁸⁵ » a été effectuée. La solution est présentée en ordre descendant dans le Tableau 10. Afin de gagner en visibilité dans la lecture, les valeurs inférieures à 0,25 ont été enlevées.

⁸⁵ Le critère de Kaiser est peu robuste mais il est largement utilisé et il permet de favoriser l'« *interprétabilité des données* » (Pressac et Mell, 2017, 17).

Tableau 10. Analyse factorielle exploratoire : rotation Varimax du modèle en 5 dimensions pour le PVQ-eps

Facteur	1	2	3	4	5
T2_EPS	0,736				
T4_EPS	0,733				
T1_EPS	0,712				
T3_EPS	0,642	-0,279			
T5_EPS	0,695				
A1_EPS		0,813			
A4_EPS		0,792			
A2_EPS		0,782			
A3_EPS		0,733			
C5_EPS			0,767		
C6_EPS			0,738		
C2_EPS			0,693		
C3_EPS			0,632		
C4_EPS			0,620	-0,297	
C1_EPS			0,633	-0,336	
O2_EPS				0,730	
O1_EPS				0,725	
O4_EPS	0,252			0,697	
O3_EPS				0,680	
H1_EPS					0,853
H2_EPS					0,803

T = Dépassement de soi (ou Transcendance de soi en anglais)

A = Affirmation de soi

C = Continuité

O = Ouverture au changement

H = Hédonisme

Une rotation du modèle à 6 dimensions a été effectuée. Les résultats montrent que la *continuité* est coupée en deux, ce qui revient à se diriger vers le modèle en dix valeurs de base qui scinde chaque dimension en 2 ou 3 valeurs. En ce sens, nous pouvons supposer que le domaine de la *continuité* est le construit le moins robuste. En effet, c'est le seul *alpha de Cronbach* à 0,7 pour le questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisé dans le contexte de l'EPS (Tableau 7, page 167). De plus, le modèle théorique à quatre domaines de valeurs est à peine moins puissant que le modèle à cinq dimensions. En effet, la solution à quatre dimensions présente des *alpha de Cronbach* intéressants et correspond bien avec le modèle de Schwartz. Sur le modèle à cinq dimensions, la dernière regroupe les items sur l'*hédonisme* ce qui corrobore avec l'étude de validation du PVQ-21 (Schwartz, 2003).

- F1 = items T
 - $\alpha = 0,74$
- F2 = items A
 - $\alpha = 0,79$
- F3 = items C
 - $\alpha = 0,70$
- F4 = items O
 - $\alpha = 0,73$
- F5 = items H
 - $\alpha = 0,65$

Ainsi, Schwartz (2003) a recommandé un alpha pour chaque domaine de valeurs supérieur à 0,7 comme littérature pour une étude exploratoire (Nunnally et Bernstein 1994). Les *alpha de Cronbach* pour chaque domaine de valeur sont satisfaisants sauf l'*hédonisme*. Son score est inférieur à 0,7 et doit être exclu des autres domaines de valeurs comme Schwartz (2005).

Or, comme recommandé par Schwartz pour le PVQ-21 (2003), l'*hédonisme* ne se retrouve dans aucune macro-valeur, car il se projette à la fois dans l'*ouverture au changement* et dans l'*affirmation de soi*. De fait, à l'instar de Schwartz (2005), le choix d'exclure la valeur *hédonisme* des domaines de valeurs du curriculum de Schwartz (1992) est le plus pertinent pour le questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisé en EPS.

1.2.5 Stabilité de l'outil

La cohérence interne de chaque item du questionnaire des valeurs par portraits opérationnalisé en EPS est satisfaisante. Les indices de l'*alpha de Cronbach* sont tous supérieurs au seuil minimal acceptable requis de 0,65 pour la fiabilité interne d'un outil (Carricano *et al.*, 2012). La stabilité et la répliquabilité des données (Gagnon, 2005) sont assurées. Par ailleurs, la fiabilité d'un outil de mesure se pose au travers de sa régularité (Loup, 2016). Dans ce sens, la méthodologie du « test/retest » a montré la répétabilité et la régularité de l'outil de mesure, ce qui participe à assurer sa fiabilité.

Le tableau 11 montre les *alpha de Cronbach* par domaines de valeurs et pour l'outil de mesure.

Tableau 11. Fiabilité des outils de mesure (alpha de Cronbach)

	<i>Ouverture au changement</i>	<i>Affirmation de soi</i>	<i>Continuité</i>	<i>Dépassement de soi</i>	Pour l'outil de mesure dans sa totalité
PVQ - Schwartz, 2003	0,75	0,81	0,75	0,74	NR
PVQ général – échantillon Llena, 2018	0,75	0,75	0,76	0,76	0,76
PVQ opérationnalisé en EPS	0,73	0,79	0,70	0,75	0,74

NR = données non renseignées

Le tableau 11 montre que les *alpha de Cronbach* sont acceptables (Carricano *et al.*, 2012), pour l'outil adapté en EPS. Les scores par domaine de valeurs sont supérieurs aux valeurs établies par Schwartz (2003, 2006) à savoir 0,70. Les alpha de Cronbach sont de 0,76 pour le PVQ et 0,74 pour le PVQ-eps. Ces résultats montrent une bonne fiabilité de l'échelle.

La littérature préconise un alpha interitem pour chaque indicateur supérieur à 0,7 pour une étude exploratoire (Nunnally et Bernstein, 1994). Par ailleurs, aucune redondance inter-items n'est constatée (Peterson *et al.*, 1995). L'indice de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) est de 0,769 pour l'outil opérationnalisé dans le contexte de l'EPS avec une sphéricité de Bartlett ($p = 0,000$). Ces résultats indiquent la pertinence des données pour l'utilisation de cet outil de mesure (le KMO est supérieur à 0,7). La fiabilité du construit dans le contexte de l'EPS a été démontrée dans cette sous-partie au travers de la méthode de la cohérence interne (Carmines et Zeller, 1979). Ainsi, le nombre d'items semble adéquat et cet outil de mesure est fidèle et stable.

1.3 Analyse confirmatoire avec les fonctionnaires stagiaires en EPS

L'analyse factorielle confirmatoire constitue la seconde phase de l'étude des qualités psychométriques des instruments de mesure choisis et est réalisée sur un autre échantillon que l'analyse exploratoire (Gurviez et Korchia, 2002). Elle permet de montrer la cohérence de la structure du modèle théorique.

1.3.1 Sensibilité et procédures

La sensibilité se décline au travers de la phase exploratoire et de la phase confirmatoire de l'analyse statistique (Carricano *et al.*, 2012 ; Ghewy, 2010). Afin d'utiliser une population différente pour l'analyse confirmatoire, l'analyse statistique ci-dessous a été réalisée avec l'échantillon des fonctionnaires stagiaires au niveau national. Toutes les analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées avec le package de « *lavaan* » (Rosseel, 2012) sur le logiciel R studio (version 1.1.463). Ces modèles ont été testés à l'aide de l'estimation du maximum de vraisemblance de la matrice de covariance de l'échantillon. L'ajustement du modèle a été déterminé à l'aide d'une fonction spécifique « d'ajustement minimum à la moyenne χ^2 ». Comme les valeurs de χ^2 sont potentiellement gonflées par des échantillons de grande taille, l'ajustement a également été examiné à l'aide d'indices pratiques d'ajustement du modèle utilisés. Celui-ci comprend l'erreur quadratique moyenne de rapprochement (*Root Mean Square Error of Approximation* - RMSEA), l'indice d'ajustement comparatif (the Comparative Fit Index - CFI) et le résidu standard moyen à la racine (*Standardized Root Mean Square Residual* - SRMR) normalisée.

1.3.2 Statistiques descriptives

La moyenne, l'écart-type, les scores de skewness, de kurtosis et les alpha de Cronbach ont été mesurés pour chaque item et par domaine de valeurs. Le tableau 12 présente les statistiques descriptives de base pour les items et les scores totaux de l'outil de mesure pour le questionnaire de valeurs par portraits dans le contexte de l'EPS.

Tableau 12. Statistiques descriptives pour l'échelle des systèmes de valeurs opérationnalisés en EPS avec l'échantillon des fonctionnaires stagiaires.

Domaines de valeurs	Items	Moyenne	SD	Skewness	Kurtosis	α
<i>Ouverture au changement</i>	O	4,47	0,59	-0,17	0,79	0,74
<i>Affirmation de soi</i>	A	3,23	0,61	-0,16	0,26	0,73
<i>Continuité</i>	C	3,68	0,48	0,10	1,63	0,71
<i>Dépassement de soi</i>	T	4,95	0,52	-0,32	-0,45	0,72

M = moyenne

SD = écart-type

α = fiabilité avec l'alpha de Cronbach

1.3.3 Analyse Factorielle Confirmatoire

La structure factorielle de l'outil de mesure opérationnalisé dans le contexte de l'EPS a par ailleurs été testée avec l'échantillon des fonctionnaires stagiaires en EPS. Dans l'ensemble, le modèle hiérarchique de l'échelle de mesure devrait être structuré en fonction des quatre facteurs sus-cités dans la théorie. La figure 19 ci-dessous présente toutes les dimensions et leurs relations avec un modèle structurel d'une analyse factorielle confirmatoire (CFA).

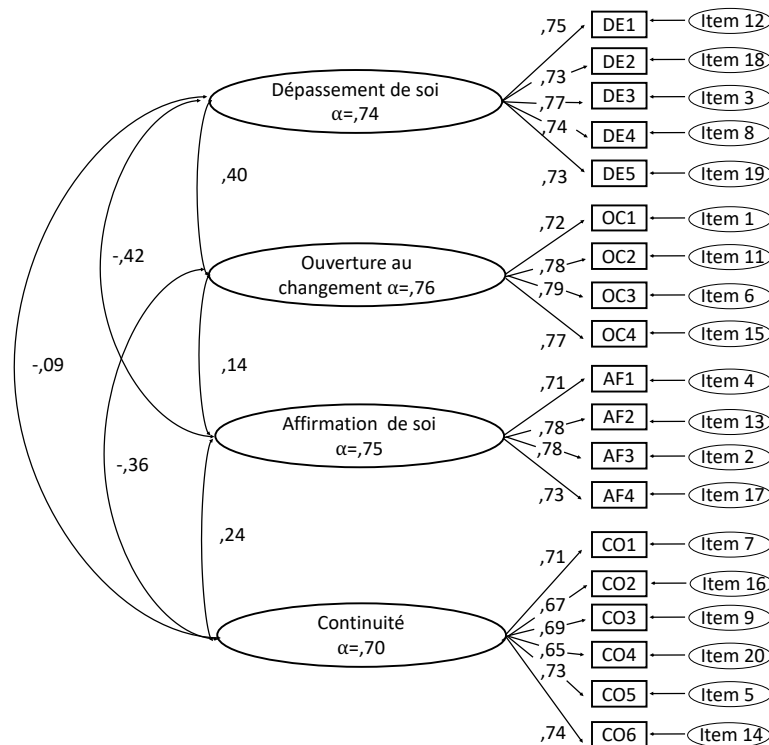


Figure 19. Modèle structurel de l'analyse factorielle confirmatoire pour le questionnaire de valeurs par portraits dans le contexte de l'EPS

Les résultats de l'analyse factorielle montrent un *alpha de Cronbach* satisfaisant ($\alpha = 0,74$). Par ailleurs, le modèle à quatre facteurs a montré une excellente adéquation globale avec l'ensemble de données : $\chi^2(146) = 191,89$; $p = 0,006$; $\chi^2/df = 1,31$; CFI = 0,95; RMSEA = 0,04 [90%CI 0,022 – 0,054]; SRMR = 0,06. Ainsi, ces résultats montrent que les indices s'ajustent au modèle.

L'erreur quadratique moyenne de rapprochement (RMSEA) est de 0,04. Ce score indique un ajustement acceptable du modèle car elle est inférieure à 0,06 (Brown, 2014).

La valeur du CFI est de 0,95. Ce score est satisfaisant puisqu'il est supérieur à 0,90 (Hu et Bentler, 1999, 27).

Le résidu quadratique médian normalisé (SRMR) est de 0,06. Il est inférieur à 0,08 et donc indique un modèle acceptable selon Hu et Bentler (1999).

En conséquence, les différents indices d'adéquation du modèle (Goodness of Fit) sont en adéquation avec la littérature et notamment le modèle de Hooper et ses collaborateurs (2008). Ainsi, le questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisé dans le contexte de l'EPS est donc un construit valide avec une cohérence structurelle intéressante. Dans ce modèle, nous rappelons que la valeur *hédonisme* doit être étudiée comme une dimension séparée des quatre domaines de valeurs ou mise de côté.

Les résultats de ces analyses statistiques montrent que la fiabilité, la validé de contenu et la validité de construit sont satisfaisantes. La procédure de validation présente les qualités requises dans la littérature (Barrick *et al.*, 1998 ; Salgado, 1999 ; Evrard *et al.*, 2009 ; Carricano *et al.*, 2012). Le questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisé dans le contexte de l'EPS semble valide avec un construit cohérent au regard des objectifs de l'enquête⁸⁶.

2 Les autres outils de recueil de données

Cette étude s'appuie sur un questionnaire qui comporte cinq parties.

Dans une première partie, différents outils de mesure estiment le bien-être subjectif au travail avec une approche hédonique, eudémonique et combinée.

Dans un second temps, le climat scolaire est questionné au travers de cinq questions à items uniques sur l'ambiance et les relations à différentes échelles.

Enfin, les variables sociologiques et les expériences professionnelles spécifiques du répondant mis en avant par la littérature sont questionnées

Dans un troisième temps, il permet de mesurer le système général de valeurs de l'individu. L'outil de mesure utilisé est le « *questionnaire de valeurs par portraits* » en 21 items. Il a été validé par Schwartz en 2003 (PVQ-21 ; « *portrait values questionnaire* »).

Enfin, il évalue le système de valeurs opérationnalisé dans le contexte de l'enseignement de l'EPS. L'outil est le questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisé dans l'enseignement de l'EPS (PVQ-eps).

Ainsi le questionnaire est composé de trois parties avec des outils de mesure validés ou avec des qualités psychométriques robustes. Ils sont complétés par deux parties de questions à items uniques. La durée de passation est d'environ 12 minutes.

L'intégralité de l'outil de recueil de données est présentée en annexe 11, page 33.

⁸⁶ Toutefois, les échantillons des analyses confirmatoires et exploratoires ne sont pas tirés de la même population de référence. Une analyse confirmatoire devra être menée avec des enseignants titulaires pour vérifier donner davantage de validité aux résultats de l'analyse confirmatoire.

2.1 Mesure du bien-être subjectif au travail

Plusieurs outils de mesure ont été utilisés pour interroger des conceptions différentes du bien-être au travail. L'approche combinée est questionnée avec l'indice de bien-être psychologique au travail de Dagenais-Desmarais et Savoie (2012). Le bien-être eudémonique est interrogé avec le questionnaire de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail (Van den Broeck *et al.*, 2010). Enfin, le bien-être hédonique est questionné avec le questionnaire de satisfaction de vie professionnelle développé par Fouquereau et Rioux (2002). Ainsi, les conceptions du bien-être sont mesurées séparément, mais aussi de manière concomitante.

Le tableau 13 présente les différentes approches du bien-être interrogées.

Tableau 13. Les différentes approches du bien-être interrogées dans l'étude

Fondements théoriques du bien-être au travail		
Combiné	Eudémonique	Hédonique
L'indice bien-être psychologique au travail (IBEPT ; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012)	La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail (W-BNS ; Van den Broeck <i>et al.</i> , 2010)	La satisfaction de vie professionnelle (ÉSVP ; Fouquereau et Rioux, 2002)

Étant donné que l'individu a tendance à se comparer par rapport à une seule variable marquante de son point de vue pour juger son bien-être, sans véritablement analyser l'ensemble de facteurs objectifs, il est important d'utiliser plusieurs échelles et de cibler sur une période donnée (Krumm *et al.*, 2018). En ce sens, le questionnaire de Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) interroge les expériences lors des 4 dernières semaines.

2.1.1 Mesure combinée du bien-être au travail : l'index de bien-être psychologique au travail

L'outil de mesure utilisé pour interroger l'approche combinée du bien-être est l'IBEPT publié par Dagenais-Desmarais et Savoie (2012). Il bénéficie d'une validité importante dans le monde scientifique (Loup, 2016). Le questionnaire est composé de 25 items regroupés en cinq dimensions (5 items par dimension), respectivement nommées « *adéquation interpersonnelle au travail* », « *épanouissement dans le travail* », « *sentiment de compétence au travail* », « *reconnaissance perçue au travail* » et « *volonté d'engagement au travail* ». Ce questionnaire présente une liste d'énoncés décrivant comment les gens peuvent se sentir au travail. Le

questionnaire est introduit par la phrase suivante : « *En considérant votre travail au cours des quatre dernières semaines, veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord avec chaque énoncé* ». Les répondants doivent se positionner sur une échelle de type Lickert en 6 points (de 0 : « *En désaccord* » à 5 : « *Tout à fait en accord* ») pour évaluer leur travail au cours des quatre dernières semaines. Chaque item est réalisé sous la forme d'un énoncé décrivant comment les gens peuvent se sentir au travail. Par exemple, l'assertion 1 pour le domaine de l'« *adéquation interpersonnelle au travail* » est : « *J'apprécie les gens avec qui je travaille* ». L'indice de bien-être psychologique au travail se calcule au travers de scores par dimension ou/et avec un score total. Le score par dimensions et le score total sont obtenus en calculant la moyenne des cotes référentes pour les items de la dimension afférente ou du questionnaire total. Plus l'indice se rapproche de six, plus l'enseignant satisfait cet indicateur. Le score total du questionnaire sera utilisé dans cette recherche. Ce questionnaire étudie le bien-être au niveau de trois sphères : individuelle, relationnelle, organisationnelle.

2.1.2 **Mesure du bien-être eudémonique au travail : la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail**

L'outil de mesure utilisé pour mesurer le bien-être eudémonique est le questionnaire de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail validé par Van den Broeck et ses collaborateurs (2010). La structure factorielle et la validité des items sont très satisfaisantes (Van den Broeck *et al.*, 2016). Ce questionnaire de 18 items présente une liste d'énoncés décrivant des expériences au travail. Les répondants doivent indiquer dans quelle mesure ils sont en accord ou pas avec chaque affirmation. L'échelle de réponse est de type Lickert en 5 points (de 1 : « *Pas du tout d'accord* » à « *Tout à fait d'accord* »). Chaque item est réalisé sous la forme d'un énoncé décrivant une situation spécifique au travail se référant à un des besoins psychologiques fondamentaux (besoin d'autonomie, besoin de compétence et besoin d'affiliation [La Guardia et Ryan, 2000]). Par exemple, pour le besoin d'autonomie, une assertion est : « *Je me sens libre de faire mon travail comme je crois qu'il est bon de le faire* ». Pour le besoin de compétence, un item est « *J'ai le sentiment de pouvoir accomplir même les tâches les plus difficiles à mon travail* ». Et pour le besoin d'affiliation, une affirmation est : « *Au travail, j'ai le sentiment de faire partie d'un groupe* ». Le questionnaire est composé de dix-huit assertions avec six items par dimension. La moitié sont des items inversés et doivent être corrigés pour l'analyse des résultats.

L'indice de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail se calcule au travers de scores par dimension ou/et d'un score total. Ces scores peuvent être obtenus en

calculant un score additionné ou la moyenne des scores inter-items. Ainsi, d'une part, le score de satisfaction de chaque besoin psychologique fondamental peut être calculé séparément (score d'autonomie, score de compétence et score d'affiliation). Le score cumulé de chaque dimension varie entre 6 et 30 ou/et le score moyen de chaque dimension varie de 1 à 5. D'autre part, une mesure globale de satisfaction des besoins psychologiques de base (à l'instar de Deci *et al.*, 2001) au travail peut être mesurée. Les scores additionnés varient entre 18 et 90 ou/et par la moyenne des scores référents pour les items de la dimension, le score total sera compris entre 1 et 5.

Dans cette recherche, les scores moyens totaux ont été utilisés pour mesurer la satisfaction des besoins fondamentaux au travail.

2.1.3 Le bien-être hédonique au travail : la satisfaction de vie professionnelle

L'instrument de mesure utilisé pour mesurer le bien-être hédonique est l'échelle de satisfaction de vie professionnelle. Elle a été validée en langue française par Fouquereau et Rioux (2002). L'échelle est constituée de cinq items correspondant à l'adaptation de l'individu à son monde professionnel. Elle représente une adaptation de l'outil de mesure sur la satisfaction de vie (validé par Diener et ses collaborateurs [1985], puis traduite et validée en français par Blais et son équipe [1989] dans le contexte du travail). Elle permet de mesurer la satisfaction globale de vie professionnelle des salariés. La structure unidimensionnelle a été validée avec des analyses exploratoires et confirmatoires. La facilité d'administration a été importante dans le choix de cette échelle, qui permet de donner un résultat robuste pour les répondants en cinq items. Ce questionnaire présente une liste d'affirmations concernant la vie professionnelle. Les répondants indiquent dans quelle mesure ils sont en accord ou en désaccord avec chaque énoncé. Ils se positionnent sur une échelle de type Lickert en 7 points (de 1 : « *Fortement en désaccord* » à 7 : « *Fortement en accord* »). Par exemple, l'assertion 1 est : « *Si je pouvais recommencer ma vie professionnelle, je n'y changerais presque rien* ».

L'indice de satisfaction de vie au travail se calcule au travers d'un score moyen (de 1 à 7) ou/et avec un score total (sur 35). Cependant, le score global appelé « ESVP », le plus souvent utilisé dans la littérature, représente la moyenne du score de chaque item ou du questionnaire. Le score global sera utilisé dans cette recherche.

2.2 Mesure du climat scolaire

Des questions à items uniques ont été utilisées pour évaluer le climat scolaire perçu par les enseignants. Même si ce sont des questions en un item, elles constituent pour certains auteurs, un indicateur robuste pour les mesures subjectives (Diener, 1984 ; Veenhoven, 1993 ; Dolan *et al.*, 2008). Nous les avons mobilisés afin d'interroger les facteurs déterminants du bien-être dans la littérature. En effet, afin d'explorer l'effet des valeurs et des concordances/discordances de valeurs sur le bien-être, il nous fallait des variables de contrôle (*e.g.*, la relation aux pairs est très corrélée au bien-être). De fait, certains indicateurs du climat scolaire : le climat général perçu au sein de l'établissement (ambiance générale), le climat de classe (ambiance dans les classes en EPS), la qualité des relations avec les élèves en EPS, la qualité des relations avec les collègues en EPS et la qualité des relations avec la direction de l'établissement ont été ciblés. Ces variables ont été interrogées avec une échelle ordinale en 5 points (de « Très mauvaise » à « Très bonne »). L'avantage principal de cette méthodologie est la brièveté. De plus, les notions telles que « l'ambiance » et « les relations » sont faciles à appréhender par tous. Ainsi, les individus enquêtés répondent facilement aux questions. Même si les psychologues préfèrent utiliser les questions multi-items considérés comme plus fiables, aucun outil simple ne permettait d'interroger le climat scolaire et le climat de classe en peu d'items.

2.3 Les variables sociologiques

Les variables socio-environnementales au moment de remplir le questionnaire ont été recueillies : le statut de l'établissement (Public, Privée sous contrat, Privée hors contrat), le type d'établissement principal (Collège, Lycée d'enseignement général et technologique, Lycée professionnel, Lycée polyvalent, EREA, Autres), établissement issu de l'éducation prioritaire ou pas ; l'ancienneté de l'enseignant dans les établissements issus de l'éducation prioritaire et assimilés (Aucune, de 1 mois à 5 ans, de 6 à 10 ans, de 11 à 15 ans, plus de 16 ans) ; l'ancienneté de l'enseignant d'EPS dans le métier (Stagiaire, Néo-titulaire, Entre 2 et 11 ans d'ancienneté, 11 à 20 ans d'ancienneté, plus de 21 ans d'ancienneté) ; le statut de l'enseignant (Agrégré, Certifié, Contractuel, Autre) ; l'adhésion à un syndicat et le sexe. Ces variables ont été sélectionnées en fonction de la littérature sur le bien-être au travail et les valeurs.

2.4 Questionnaire des valeurs de base : le PVQ-21

La littérature sur le cadre théorique de Schwartz montre un nombre d'outils important pour mesurer les valeurs de base. En effet, plusieurs versions du PVQ au nombre d'items variables ont été créées. Toutes les versions n'ont pas la même validité et cela crée une certaine ambiguïté parmi les utilisateurs.

Au vu de nos lectures (Schwartz, 2006, Simón *et al.*, 2017), ce sont le PVQ-21 (Schwartz, 2003), le PVQ-40 (Schwartz *et al.*, 2001) et le PVQ-57 (Schwartz et Bilsky, 2003 ; Schwartz et Butenko, 2014) qui sont largement les plus utilisés et les plus fiables statistiquement. Cependant, au vu de la méta-analyse de Simón (2017), les PVQ 40 et 57 sont les plus pertinents pour avoir plus de détails sur les dix valeurs de base ou pour des questions spécifiques alors que le PVQ 21 est le plus approprié pour le modèle des domaines de valeurs (Verkasalo *et al.*, 2009 ; Cieciuch *et al.*, 2016). Il est très usité dans la littérature (méta-analyse de Simón *et al.*, 2017) et notamment dans le cadre des études de l'ESS.

L'outil choisi pour cette recherche est donc le « *questionnaire des valeurs par portraits en 21 items* » (PVQ-21) validé par Schwartz (2003) et en langue française par Wach et Hammer (2003). Il a été utilisé pour interroger les priorités de valeurs et ainsi le système de valeurs des répondants. Dans la littérature, le PVQ-21 est le plus répandu dans la recherche internationale sur les valeurs (Hitlin et Piliavin, 2004). Il a été largement utilisé par la communauté scientifique notamment en raison de son usage dans les enquêtes de l'ESS (*e.g.*, Bilsky *et al.*, 2011 ; Cieciuch *et al.*, 2016 ; Sortheix et Schwartz, 2017 ; Cieciuch *et al.*, 2018). Ce questionnaire est composé de 21 items avec deux questions par valeurs de base mis à part la valeur d'universalisme qui a un construit plus complexe et qui est mesurée au travers de trois assertions. Le tableau 5 en annexe 9 page 32 présente le nombre d'items par valeurs et par domaine de valeurs (4 à 6 selon la complexité de la dimension).

Les réponses se font à travers des échelles de type Lickert en six points (de 1 : « *Pas du tout comme moi* » à 6 : « *Tout à fait comme moi* »). Les questions sont formulées de manière à comparer une personne à soi-même afin de limiter les biais (Schwartz *et al.*, 2001). Le répondant est invité à évoquer les similitudes avec la description du portrait. Ce dernier est composé de deux phrases. Dès lors, les participants sont invités à se concentrer sur les similitudes plutôt que les différences entre le portrait et eux-mêmes.

Chaque portrait met en avant les buts, les aspirations ou les souhaits d'une personne qui indiquent implicitement une hiérarchie dans son système de valeurs (Schwartz, 2003). En

décrivant chaque personne en fonction de ce qui est important pour elle, les portraits permettent de saisir les valeurs de la personne sans identifier explicitement celles-ci comme sujet d'investigation. Ainsi, les systèmes de valeurs des répondants sont déduits en fonction des similarités autodéclarées par rapport aux personnes décrites. De cette façon, l'outil de mesure réduit également les effets de la désirabilité sociale. Sur la base de ces études, Schwartz estime qu'il faut 5-6 minutes pour répondre au PVQ-21. Il rajoute que les répondants ne signalent aucune difficulté à porter des jugements et posent rarement des questions (Schwartz, 2003), ce modèle est donc consensuel selon l'auteur.

La commande du questionnaire est : « Je vais maintenant rapidement vous décrire quelques personnes. Écoutez s'il vous plaît chaque description et dites-moi dans quelle mesure cette personne vous ressemble ou pas ». Afin que le répondant s'identifie bien à cette personne, le questionnaire est différencié selon le sexe du répondant, sans modifier les assertions en dehors des accords de genre. Chaque item décrit brièvement le comportement d'une personne auquel il faut se référer. Le portrait est composé en deux phrases. Par exemple, l'assertion 1 pour le domaine d'ouverture au changement est : « Réfléchir à de nouvelles idées et être créatif c'est important pour lui. Il aime faire les choses à sa manière. ».

Le tableau 3 en annexe 7 page 26 (colonne « indices ») présente les déclinaisons de ce questionnaire pour les 21 assertions. Le tableau 5 en annexe 9 page 32 explicite par ailleurs le nom des variables établi dans la littérature pour les PVQ et la déclinaison effectuée pour avoir le score par domaine de valeurs. Le score pour chaque valeur ou pour chaque domaine est calculé en élaborant la moyenne des scores bruts pour les items caractéristiques (Tableau 5 annexe 9). Pour utiliser les données du questionnaire de valeurs par portrait, nous avons effectué la « correction d'échelle » préconisée par Schwartz (2003). Chaque score est centré par rapport à la moyenne des réponses de l'individu (moyenne dite « ipsative » [Wach et Hammer, 2003]). Cette manipulation convertit les scores en valeur positive et négative selon l'importance accordée à la valeur par rapport aux autres valeurs. Un score positif indiquera une prévalence pour un domaine de valeurs. Au contraire, un score négatif pour ce domaine révélera une faible importance de ce dernier dans le système de valeurs de l'individu. Ainsi, avec un score pour le domaine de la continuité de 5,0 alors que la moyenne des scores bruts de l'individu est de 4,2. La différence de +0,8 indique le niveau de prévalence du domaine de valeurs continuité. Le score montre une importance relative du domaine de valeurs dans le système de valeurs, c'est-à-dire une hiérarchie en fonction de « priorités de valeurs » pour le répondant. Cette méthode permet d'utiliser la pondération pour obtenir des estimations des moyennes de population et est plus facile à utiliser dans les analyses de régression. Elle est primordiale vu que les répondants

n'utilisent pas forcément l'échelle de réponse de la même manière (Schwartz *et al.*, 2001). Ces corrections d'échelle ont été réalisées sur R studio (version 1.1.463) afin de gagner en efficacité et de limiter les erreurs de saisie. Par conséquent, il est possible de calculer un score d'importance pour chacun des domaines de valeurs (Schwartz, 2003) ou encore pour les dix valeurs fondamentales (Schwartz, 2006). En effet, la correction d'utilisation de l'échelle sera effectuée et les scores par domaines de valeurs seront privilégiés comme le préconisent les études sur le thème avec le PVQ-21 (*e.g.*, Verkasalo *et al.*, 2009 ; Ciecuch *et al.*, 2016 ; Ciecuch *et al.*, 2018). Enfin, le score de chaque domaine de valeurs est mesuré par la moyenne des valeurs caractéristiques de ce dernier comme mentionné dans la revue de littérature. Si les analyses structurelles montrent que l'*hédonisme* est plus proche de l'*affirmation de soi*, il peut aussi être inclus dans l'*ouverture au changement*, mais cela dépend des études. Chaque étude précise le codage de l'indice *hédonisme*. Nous pouvons toutefois attester au vu de nos lectures, mais aussi de la méta-analyse sur les questionnaires de valeurs par portraits (Simón *et al.*, 2017) que l'*hédonisme* est régulièrement laissé de côté. En ce sens, environ 75 % des 350 articles publiés avec le PVQ-21 ne le prennent pas en compte l'*hédonisme* dans leurs analyses par domaine de valeurs. Schwartz recommande aussi cette posture pour l'utilisation du PVQ-21 (2003). Il précise que l'*hédonisme* peut se projeter à la fois dans l'*ouverture au changement* et dans l'*affirmation de soi* et donc que cette *valeur de base* peut être exclue des scores par domaine de valeurs. Ainsi, à des fins de comparaison internationale, il est souhaitable d'avoir les mêmes procédures que les autres études. De fait, l'*hédonisme* ne sera pas attaché à un domaine de valeurs comme dans la majorité des études (Simón *et al.*, 2017).

Dans le présent travail, les données de l'ESS 7 et 8 (dernières données publiées datant de 2014⁸⁷ et 2016)⁸⁸ permettront de comparer les résultats avec un échantillon de Français (1917 et 2056 répondants) et d'euro péens (40 161 et 32 746 répondants).

2.4.1 Questionnaire des valeurs par portraits opérationnalisé en EPS : le PVQ-eps

À notre connaissance, aucun travail n'a cherché à opérationnaliser (dans le sens « traduire en actions professionnelles concrètes ») le questionnaire des portraits de valeurs pour les enseignants d'EPS. Un questionnaire a ainsi été créé puis validé afin d'avoir un instrument

⁸⁷ Les données ont été récupérées le 08 mars 2019 (publiées le 01 décembre 2016) à l'adresse : <http://nesstar.ess.nsd.uib.no/webview/index.jsp?v=2&submode=abstract&study=http%3A%2F%2F129.177.90.83%3A80%2Fobj%2Fstudy%2FESS7e02.2&mode=documentation&top=yes>

⁸⁸ Les données ont été récupérées le 08 mars 2019 (publiées le 01 décembre 2018) à l'adresse : https://www.europeansocialsurvey.org/download.html?file=ESS8e02_1&y=2016

de mesure valide et robuste pour mener ce travail. Le questionnaire des valeurs par portraits opérationnalisé en EPS permet d'identifier les valeurs dans le contexte spécifique de l'enseignement de l'EPS. À l'image du PVQ-21, les scores seront donnés par domaines de valeurs (« *dépassement de soi*, *continuité*, *affirmation de soi*, *ouverture au changement* »).

L'outil ainsi que ses qualités psychométriques sont décrits au début de ce chapitre dans la section 1 et plus particulièrement dans le tableau 7 page 167.

L'outil est présenté en tableau 4 annexe 8 page 30.

2.5 Calcul du score de concordance/discordance de valeurs

Pour mettre à l'épreuve l'hypothèse principale 1, à savoir que le fait d'agir en concordance avec son système général de valeurs dans le contexte de sa profession serait un facteur propice au bien-être au travail des enseignants d'EPS, un score de concordance de valeurs sera calculé. La différence absolue entre les résultats au PVQ-21 et ceux au PVQ dans le contexte de l'EPS permettra de mesurer ce résultat. Le résultat de la concordance de valeurs sera calculé séparément pour chaque domaine de valeurs ou par un « score global de concordance/discordance » (concordance : proche de 0/discordance : éloigné de 0).

Ces scores seront calculés par la moyenne absolue (pour avoir une moyenne véritable des scores de discordance) des différentiels. Par exemple, le calcul du score de concordance/discordance d'un individu pour l'*ouverture au changement* se fera de cette façon : le score au PVQ général est de -0,6 ; celui au PVQ-eps est de +0,6 alors la différence sera de +1,2 (la valeur absolue de X-Y). Dès lors, plus l'indice se rapproche de 0 et plus l'individu est en concordance de valeurs pour l'*ouverture au changement*, plus l'indice se rapproche de 6 et plus l'individu est en dissonance pour ce domaine. Le même procédé sera effectué pour les quatre domaines de valeurs (*ouverture au changement*, *continuité*, *affirmation de soi* et *dépassement de soi*). La moyenne absolue de ces quatre indices sera le score total de discordance de valeurs du répondant. Des analyses statistiques pourront ensuite être menées à partir de ce score.

3 Protocole de recueil de données

La stratégie de diffusion de données a été développée pour s'adapter au contexte socioculturel et géographique de l'étude (Thiétart, 2014) dans le but d'optimiser le taux de réponse. L'académie de Lille possède à la fois une grande superficie et une population dense (367 000 élèves dans les établissements public et privé sous contrat du 2nd degré). Il s'agit d'une autre raison dans notre choix de l'utilisation d'un questionnaire en ligne.

3.1 Démarche éthique

Dans le cadre de cette étude doctorale, le souci de se conformer au cadre éthique en vigueur a été permanent pour s'acculturer pleinement au monde de la recherche. Ainsi, les informations renseignées ont fait l'objet d'un traitement informatisé déclaré à la correspondante Informatique et Libertés de l'Université de Bordeaux avec le numéro CNIL 2140484. Parallèlement, une demande de validation éthique a été envisagée avec le Comité d'Éthique pour la Recherche en STAPS (CERSTAPS). Ce comité est dirigé par le président du Conseil National des Universités de la section 74. Un avis favorable du CERSTAPS sous le numéro de l'avis : 2018-27-03-24 (annexe 12, page 36) a été attribuée.

De plus, conformément aux règles éthiques de la CNIL, tous les répondants ont été informés en introduction du questionnaire que leur participation n'était pas obligatoire et que les données brutes recueillies seraient traitées de manière à préserver leur anonymat et qu'elles demeureraient confidentielles. Lors de la diffusion des messages, chaque réseau de diffusion avait pour consignes d'envoyer le message type aux professeurs d'EPS concernés en copie cachée.

3.2 Stratégies de diffusion

La diffusion a été réalisée en deux temps. Un premier pré-test a été mené avec des fonctionnaires stagiaires de Lille lors d'un TD la diffusion principale s'est faite auprès des enseignants d'EPS de l'académie de Lille.

3.2.1 Pré-test

La finalité était de s'assurer de la compréhension du contenu du questionnaire auprès d'un échantillon réduit de personnes débutant dans le métier (N = 19). La passation a eu lieu pendant un cours de Travail dirigé avec un groupe de fonctionnaire stagiaire de l'académie de Lille. Le discours de passation du mail a été lu puis les fonctionnaires stagiaires ont répondu au questionnaire avec leur ordinateur respectif. Le temps exact de passation et la fatigue inhérente ont ainsi pu être mesurés et interrogés et s'évaluer à environ douze minutes. Dès lors, une période de paroles libres et de débats sur les questions a été proposée. Ces enseignants débutants pouvaient juger de la facilité de lecture, du vocable utilisé et de l'adaptation des questions. En effet, nous souhaitons faire ressortir des incompréhensions, des incohérences ou des paradoxes de l'outil de mesure. Le questionnaire n'a pas été modifié dans le sens (cf. section 1).

3.2.2 Diffusion principale

Un recrutement large des enseignants d'EPS de l'académie de Lille a été préféré afin d'avoir différents profils de répondants. Le choix d'une passation en ligne a permis de prendre contact avec de multiples réseaux et notamment l'inspection régionale en EPS et le rectorat de l'académie de Lille. En effet, une diffusion par voie hiérarchique a été préférée pour toucher tous les enseignants d'EPS de l'académie de Lille. Ainsi, les inspecteurs pédagogiques régionaux ont soutenu cette recherche puis l'ont diffusée sur le site académique en EPS de l'académie de Lille⁸⁹. Dès lors, tous les chefs d'établissement de l'académie de Lille ont été contactés pour transférer l'enquête aux professeurs d'EPS de leurs établissements. Un courriel type a été construit (annexe 4 page 22) dans lequel il était proposé un lien hypertexte actif qui dirigeait le répondant automatiquement vers le questionnaire de la plateforme SphinxOnline. Ce courriel a été rédigé de manière concise et ciblée en mettant en exergue une étude sur le bien-être au travail des enseignants d'EPS afin de mettre en avant l'intérêt de l'enquête pour les répondants. Le titre de l'enquête a été formulé ainsi : « Quel bien-être au travail pour les enseignants d'EPS de l'académie de Lille ? ». Le lancement a été réalisé à partir du 20 mars 2018 et une relance a été mise en place à 2 semaines d'intervalle.

Cependant, nous ne pouvions pas savoir quels chefs d'établissements transféreraient l'étude à son personnel, ni quel enseignant répondrait à l'étude. Afin de limiter le biais de sélection de l'échantillonnage, une diffusion au travers d'autres canaux de communication a été envisagée. Les instances suivantes ont été contactées : l'Association des Enseignants d'Éducation Physique et Sportive (AEEPS), le syndicat national en Éducation Physique (SNEP), le Syndicat National de l'Enseignement Catholique, le syndicat général de l'éducation nationale de la CFDT Nord/Pas de Calais (SGEN CFDT)⁹⁰, l'Union Nationale du Sport Scolaire, l'Union générale sportive de l'enseignement libre (UGSEL) et la formation à l'agrégation interne en EPS de l'académie de Lille. Ces différents réseaux ont eux aussi partagé l'enquête au travers de leur liste de diffusion (et une relance a été effectuée à deux semaines d'intervalle). Enfin, le SNEP-Lille a laissé un lien en accès libre sur leur page d'accueil pendant la durée de l'étude et a procédé à une diffusion *via* leur mail-list académique (Annexe 13, page 37). Afin de contrôler des biais de passation, une fiche de présentation de l'enquête précisant les objectifs a été rédigée et présentée à l'enquêté en amont du questionnaire

⁸⁹ <http://eps.discipline.ac-lille.fr/actualite/actu-2017-2018/enquete-bien-etre-au-travail-pour-les-enseignants-deps-de-lacademie-de-lille/view> consulté le 15 juin 2019

⁹⁰ <http://test.sepnord-cfdt.fr/2018/03/30-mars-enquete-en-ligne-a-destination-de-tous-les-enseignants-deps-de-lacademie-de-lille/> consulté le 15 juin 2019

(Annexe 4, page 22). Elle permettait d'introduire l'étude et de rappeler l'anonymat et les précisions supplémentaires sur l'échelle de réponse. Ces consignes étaient également rappelées en introduction du questionnaire aux étudiants, ils devaient cocher en bas de page s'ils étaient un homme ou une femme afin d'être redirigé-e vers le questionnaire adéquat.

Les deux principaux avantages de cette méthode de passation étaient de limiter les erreurs dans la construction de la base de données et d'utiliser différents réseaux de diffusion pour toucher tous les profils d'enseignants. En effet, cette large diffusion permet de toucher un nombre d'enseignants conséquents en même temps. La totalité des collègues de l'académie de Lille a été contactée malgré l'éloignement géographique entre les villes (*e.g.*, environ 200 km à vol d'oiseau entre Boulogne-sur-Mer et Maubeuge par exemple) à la même période de l'année scolaire. Par ailleurs, l'anonymat des répondants est garanti. Cependant, ce mode de passation limite le contrôle des conditions de passation. En effet, l'homogénéisation des conditions de passation (environnement au moment de répondre, état de stress, moment dans la journée, temps contraint, etc.) ne peut pas être garantie. De plus, en cas d'incompréhension ou de doutes sur une question, le répondant ne peut pas poser de questions directement à l'enquêteur même si le contact du responsable de l'étude était en fin de message.

Ce type d'administration a permis d'optimiser la diffusion de l'enquête. Le nombre de réponses est satisfaisant (N = 396 pour les professeurs d'EPS de l'académie de Lille).

3.3 Analyse des données

Le questionnaire final permet de mettre en relation des variables quantitatives (discrètes et continues) et des variables qualitatives (catégorielles). Premièrement, des méthodes statistiques standard seront utilisées afin de montrer les premiers résultats et les tendances pour les différentes mesures effectuées. Ainsi, des statistiques descriptives (univariées) générales (moyennes arithmétiques, écart-type, variances, etc.) puis bivariées (comparaisons de moyennes, analyses de variances, analyses corrélationnelles) permettront d'avoir un premier regard synchronique sur les données. À partir de ces premières analyses descriptives, des comparaisons de moyenne sur les variables socio-environnementales seront menées afin de détecter les effets significatifs des disparités et des liens au niveau de l'échantillon principal par rapport aux scores de bien-être au travail, aux scores de valeurs dans les différents contextes et au score de discordances de valeurs. Des tests de Student (test paramétrique) et de Wilcoxon-

Mann-Whitney (test non paramétrique) seront utilisés pour comparer les moyennes des variables dichotomiques (*e.g.*, sexe, REP).

Des analyses par ANOVA (test paramétrique, homogénéité des variance et distribution normale des résidus) et Kruskal-Wallis (test non paramétrique) seront utilisées pour les variables à multiples modalités de réponses (*e.g.*, l'ancienneté, le type d'établissement). L'analyse comparera pour chacune des variables les différences de moyenne. En cas de significativité, des comparaisons par paires seront réalisées avec des tests post-hoc (avec une correction de Bonferroni pour les variables paramétriques et avec une correction de Benjamini et Hochberg pour les variables non paramétriques) afin de comparer les moyennes de chaque groupe entre elles. La correction de Benjamini et Hochberg (1995) a été préférée pour les tests non paramétriques car elle est plus « puissante » que la correction de Bonferroni. Elle permet ainsi de révéler davantage de liens entre les paires avec une significativité à 0,05.

La normalité des données a été vérifiée avec un histogramme, une droite de Henry et le test de Kolmogorov-Smirnov. Elle montre que chaque variable numérique respecte la normalité mise à part le score de discordance moyenne des valeurs (voir annexe 16, page 42). Pour les comparaisons de moyenne des systèmes de valeurs, la normalité de la distribution du résidu (test de Jarque-Bera) et l'homoscédasticité (test de Levene) n'étaient pas atteintes, le test de Kruskal-Wallis a été utilisé pour étudier les différences dans les systèmes de valeurs selon les variables socio-environnementales. Ensuite, les méthodes de parcimonie nécessitent de réaliser des analyses multifactorielles pour répondre aux hypothèses de ce travail. Nous pensons plus particulièrement à la sous-hypothèse 1 à savoir que les concordances/discordances de valeurs seraient plus explicatives du bien-être au travail des enseignants d'EPS que d'autres variables sociologiques, environnementales ou de climat scolaire telles que la qualité des relations avec les pairs. Pour ces études, le seuil de significativité sera fixé à $p = 0,05$. Des méthodes statistiques standard ont permis de calculer les scores centrés, les moyennes et les écarts-types de chaque variable.

En ce sens, cinq analyses ont été menées et seront présentées ci-dessous :

Analyse 1. Une régression logistique multiple (Package random-Forest, logiciel R studio, Breiman, 2001) permettra de mesurer l'importance des variables indépendantes significatives sur chaque conception du bien-être subjectif au travail (variables dépendantes). Ainsi, l'objectif sera d'étudier si les concordances/discordances de valeurs et la nature des valeurs ont un poids aussi important que les variables explicatives développées dans la littérature comme les relations avec les collègues ou l'ambiance dans la classe. En effet, le package « random forest » procède à une découpe aléatoire du paquet de données en cinq

échantillons (feature selection) pour objectiver l'importance de chaque variable explicative sur une seule variable dépendante (le bien-être au travail dans la présente étude) de manière objective.

Analyse 2. Une analyse exploratoire par composantes principales avec toutes les données quantitatives significatives et les plus explicatives du bien-être (cf. analyse 1) sera réalisée pour examiner la multifactorialité et les premières associations entre les variables quantitatives. Cette réduction des données grâce aux méthodes de factorisation (regroupement de variables) sera associée à un clustering (regroupement des individus) pour catégoriser des profils types d'enseignants d'EPS en fonction des variables explicatives du bien-être. Nous avons utilisé le package « FactoMiner » du logiciel R studio pour cette partie de l'analyse.

Analyse 3. En complément de l'analyse 1, nous allons mener une analyse par arborescence aléatoire (Kursa et Rudnicki, 2010). Le package « Boruta » (logiciel R studio) permet de faire ressortir les variables dont la contribution pour l'explication d'un phénomène est supérieure à la variable aléatoire de prédiction (appelée « *ShadowMax* » dans le package). Ce package fonctionne à l'aide d'algorithmes et cible les variables qui permettent de « prédire » un phénomène.

Cette analyse est très « puissante » mais il est nécessaire de diminuer le nombre de variables pour avoir les résultats les plus déterminants. Par ailleurs, seulement les variables sur lesquelles il est possible de « jouer » pour prévenir ce même phénomène du bien-être au travail seront conservées. Nous avons ciblé sur les variables principales de l'objet d'étude (les natures de valeurs en général et en EPS, les concordances/discordances de valeurs moyennes et par domaine de valeurs).

Analyse 4 : À partir de l'analyse 3 et des clusters effectués dans l'analyse 2. Une analyse par apprentissage automatique (machine learning au travers d'algorithme d'apprentissage) permet d'évaluer le taux de prédiction des clusters (analyse 2) seulement à partir des variables prédictives du bien-être au travail sélectionnées préalablement par le package « Boruta » (analyse 3). Autrement dit, cette analyse testera si les natures de valeurs en général et en EPS, les concordances/discordances de valeurs moyennes et par domaine de valeurs permettent de prédire l'appartenance à un cluster. Puisque les clusters sont construits en fonction des variables significatives et les plus explicatives du bien-être au travail. L'analyse correspondra à prédire des clusters qui correspondent à des niveaux de bien-être au travail. Ainsi, si les clusters sont prédits de manière supérieure au hasard alors cette étude permet de confirmer les hypothèses générales de ce modèle. À l'inverse, elle pourra infirmer ce modèle.

À l'image de l'analyse 1, nous effectuerons une découpe aléatoire du paquet de données en cinq échantillons (feature selection). Ce procédé permet de tester le modèle sur plusieurs échantillons choisis aléatoirement et donc de participer à objectiver les résultats. Moore et Lee (1994) justifient une validation croisée en 5 sous-échantillons pour éviter les surajustements. Le logiciel Matlab (version R2015b) a été utilisé pour la réalisation de cette procédure.

L'algorithme présentant le meilleur pourcentage de la classification globale sera choisi. Une matrice de confusion sera proposée et donc si les résultats sont supérieurs 100 % divisée par le nombre de groupes (probabilité du hasard et pour exemple donc 25 % avec 4 groupes), alors les variables permettent de mieux prédire le cluster que le hasard. En effet, le logiciel compare le résultat entre le cluster développé à partir des données sur les variables sélectionnées et les clusters théoriques trouvés dans l'analyse 2 avec plus de variables qui sont donc les vrais clusters.

Ainsi, l'objectif est de comprendre le pourcentage d'erreur pour prédire un cluster théorique en fonction de variables prédictives du bien-être au travail des professeurs d'EPS sélectionnés statistiquement au préalable. Les méthodes d'apprentissage automatique offrent une perspective intéressante pour interroger la validité des clusters et des variables sélectionnées au préalable comme « prédictives » du bien-être au travail. De fait, ces méthodes de calcul utilisent différents ensembles d'algorithmes pour effectuer des prédictions basées sur des données (Kohavi, 1998) et se sont révélées utiles dans le contexte du sport pour rendre les typologies objectives dans différentes activités (*e.g.*, Schnitzler et ses collaborateurs, 2014 en natation ; Dieu et ses collaborateurs, sous presse ; en badminton).

Hormis pour l'analyse par machine learning, le traitement des résultats a été effectué à l'aide du logiciel R studio (version 1.2.1335) avec un seuil de significativité fixé à 0,05.

4 Participants

4.1 Caractéristiques de l'échantillon et population cible

La population ciblée est l'ensemble des professeurs d'EPS issus de l'enseignement secondaire (de la 6^{ème} à la terminale) de l'académie de Lille dans les Hauts-de-France. Les consignes d'inclusions dans la population cible ont été explicitées dans une fiche de consigne pour ne viser que des enseignants d'EPS en activité au moment de la passation (Gerville-Réache et Couallier, 2011). Une seule académie a été ciblée afin de pouvoir maximiser les répondants dans un lieu précis.

La population cible est caractérisée par 2037 professeurs d'EPS provenant de deux départements (Nord ; Pas-de-Calais). Ces enseignants sont répartis dans 676⁹¹ établissements publics locaux d'enseignements (EPL) publics et privés (dont 187 Établissements secondaires d'enseignement scolaire privés sous contrat). L'annexe 14 page 38 recense tous les collèges, lycées, lycées professionnels, établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) et Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) des établissements privés et publics de l'académie de Lille. De plus, la répartition des enseignants d'EPS de l'académie de Lille (population ciblée) selon ces variables est présentée dans le tableau 14 page 194.

L'académie de Lille a été préférée pour différentes raisons, elle possède une grande densité d'établissements avec un mixage important entre les types d'établissements (établissements publics/privés, REP/non REP, collège/LEGT/LP, ancienneté, statut des enseignants, etc.). Ainsi, toutes les caractéristiques professionnelles sont regroupées dans une même académie, à la fois accessible dans la primo affectation des néo-titulaires et d'attrait pour les plus expérimentés notamment pour son dynamisme et son fonctionnement. Enfin, la proximité géographique avec notre lieu de travail et la praticité pour mener des entretiens (temps 2 de l'étude) a aussi influencé le ciblage sur cette académie.

Quatre cent cinq enseignants de l'académie de Lille ont participé à notre étude. 396 réponses sont exploitables soit 1,74 % de réponses non exploitables avec un taux de réponse de 19,89 %. Le taux de retour apparaît satisfaisant par rapport à la littérature. Sur les 396 enseignants d'EPS qui ont participé à l'étude, 196 sont des femmes (soit 49,49 % de l'échantillon total) et 200 sont des hommes (50,51 % de l'échantillon).

⁹¹ Données recueillies auprès du Secrétariat de la Direction des Ressources Humaines de l'académie de Lille et les annuaires des EPL (public et privé sous contrat) de l'académie de Lille (source : MENESR-Ramsese sur le site du rectorat de l'Académie de Lille) en septembre 2018.

De fait, l'échantillon représente environ 19,6 % de la population cible. L'échantillon est très proche de l'homothétie de la population cible. Le contrôle de l'homothétie de l'échantillon (Sexe, Statut, Ancienneté, Statut de l'établissement, Type d'établissement, REP, Ancienneté) a donné les résultats présentés dans le tableau 14.

Tableau 14. Répartition en pourcentages des variables de contrôle de la variabilité écologique de l'échantillon

	Femme	Homme	Agrégé	Certifié	Contractuel	Autres	
Echantillon	49,74%	50,52%	7,42%	90,38%	2,20%	0,00%	
Académie	39,11%	60,89%	4,39%	87,24%	3,47%	4,90%	
	Stagiaire	Néo-tit	< de 11 ans	11 à 20 ans	+ de 21 ans	REP	Non REP
Echantillon	6,95%	5,61%	21,12%	34,49%	31,82%	19,13%	80,87%
Académie	2,26%	5,83%	23,34%	34,81%	33,76%	18,06%	81,94%
	Public	Privé sous contrat	Privé hors contrat	Collège	LEGT (dont LPO et CIT SC)	LP	Etablissement Supérieur
Echantillon	81,32%	18,41%	0,00%	67,11%	19,25%	12,30%	1,34%
Académie	76,13%	23,87%	0,27%	67,81%	21,47%	10,36%	0,37%

Les variables suivantes présentent une bonne conformité avec la population cible (khi-deux ; $p > 0,05$) : statut de l'enseignant, ancienneté sauf les fonctionnaires stagiaires, enseignement en REP, Public/privée, type d'établissement. Par ailleurs, aucun enseignant en EREA, en lycée privée hors-contrat et dans un statut « autres » n'a répondu à l'étude, ces variables ne seront pas interrogées dans les analyses statistiques.

Les variables sexe ne sont pas homothétiques de la population cible (khi-deux ; $p < 0,05$). Nous constatons une surreprésentation des femmes (49,74 %/39,11 %) et des fonctionnaires stagiaires en EPS (6,95 %/2,26 %) dans l'échantillon. Toutefois, cet échantillon a une mixité intéressante pour des analyses comparatives. De plus, la variabilité écologique entre cet échantillon et la population cible est faible.

La surreprésentation des fonctionnaires stagiaires et des femmes s'explique dans la littérature et se justifie au regard de la technique d'échantillonnage (non probabiliste). En effet, les femmes sont légèrement plus enclines à coopérer à une enquête par questionnaire que les hommes (DeMaio, 1980). Ces auteurs évoquent la plus grande susceptibilité à l'influence sociale des femmes, ce qui augmente les probabilités de participer aux enquêtes par questionnaire. Loup (2015) rappelle que l'effet est significatif dans ces études ($\gamma_1 = -0:25$, $p = 0,05$), avec 25 % de femmes supplémentaires, ce qui correspond à un pourcentage analogue par rapport à ce travail (20,95 %).

Par ailleurs, les étudiants répondent plus facilement aux études par questionnaire en ligne (McGourty, Scoles et Thorpe, 2002). En effet, les enseignants stagiaires sont encore étudiants et donc très régulièrement contactés par voie électronique, ils passent plus de temps à travailler sur les outils informatiques. De plus, nous connaissons les responsables de master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) d'académie de Lille (Universités d'Artois, de l'ULCO, de Valenciennes) qui ont transféré les études. Les étudiants de l'académie de Lille interrogés pour la validation du questionnaire de valeurs par portrait opérationnalisé en EPS n'ont pas été comptabilisés dans l'étude mentionnée. Lorsque l'on reçoit un courriel de son enseignant référent, l'étudiant aura plus tendance à répondre favorablement à la demande.

Les figures (Figures 1, 2, 3, 4, 5 et 6) de l'annexe 15 page 39 représentent les répartitions de l'échantillon pour chacune des variables du tableau 14.

4.2 Échantillonnage

L'échantillonnage a été construit par une démarche non probabiliste de convenance (Gauthier, 2006), comme alternative à la méthode probabiliste. Cette limitation géographique permet de toucher les différents profils d'enseignants d'une même académie par une multiplication des réseaux de diffusion. Toutefois, un échantillonnage par grappes basé sur le volontariat (Fortin, 2010) a permis de maximiser le nombre de répondants.

Ensuite, la représentativité de l'échantillon a été vérifiée en comparant par « quotas » la conformité et l'homothétie par rapport à la population cible. Enfin, le nombre de variables interrogées permet d'anticiper la taille minimale de l'échantillon afin d'avoir une puissance statistique robuste. Des auteurs estiment le nombre de degrés de liberté en fonction d'une équation complexe. Dans cette étude, 38 variables sont interrogées avec une taille de l'échantillon cible entre 1000 et 100 000. Dès lors, la littérature spécifique pour une puissance fixée à 80 % et un risque à 5 % que la taille de l'échantillon doit être supérieure à 389 individus (Krejcie et Morgan, 1970). Nous avons donc poursuivi notre diffusion jusqu'à atteindre un nombre de répondants suffisants (405 répondants).

La taille de l'échantillon étant de 396 répondants, cela permet de réaliser des analyses statistiques satisfaisantes (Milton, 1986 ; Carricano *et al.*, 2012 ; Saporta, 2011).

Chapitre 2. Résultats du temps 1 : place et rôle des valeurs dans le bien-être au travail

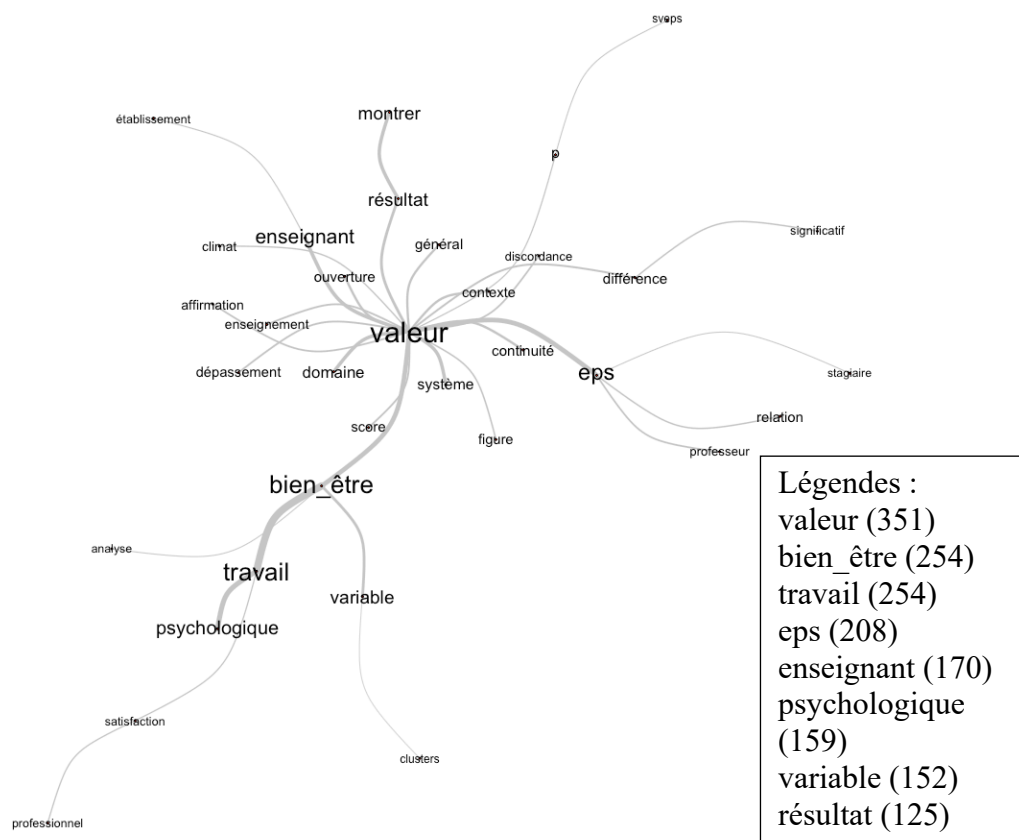


Figure 20. Graphe de similitude des mots de la présente partie résultats temps 1

S'appuyant sur une étude quantitative des réponses à l'étude par questionnaires, l'objectif de cette partie est d'examiner la relation entre les systèmes de valeurs et le bien-être au travail dans le discours des enseignants d'EPS sélectionnés à l'issue du temps 1 de l'étude.

Un premier temps présentera les premiers résultats sur les valeurs et le bien-être au travail perçus des enseignants d'EPS.

Un second temps développera l'effet des variables socio-environnementales et de climat scolaire sur les systèmes de valeurs et le bien-être au travail.

Enfin, un troisième temps permettra d'interroger les différentes avec des analyses multifactorielles.

Le dernier temps révélera une analyse prédictive du bien-être au travail avec les variables les plus déterminantes de temps 3.

⁹² La figure 20 présente une analyse de similitude avec les occurrences et les cooccurrences de la partie résultats de l'étude par questionnaire. Une lemmatisation a été effectuée et seules les occurrences supérieures à 75 ont été gardées pour plus de lisibilité.

1 Premiers résultats

L'objet de ce travail est d'examiner les premiers résultats pour les domaines de valeurs dans différents contextes (système de valeurs général, système de valeurs en EPS) et le bien-être au travail des enseignants d'EPS. Toutes les variables de bien-être au travail et de valeurs respectent la loi normale sauf celles sur le score de discordance moyenne.

Les résultats montrent que les enseignants valorisent en priorité le *dépassement de soi* puis l'*ouverture au changement* ; la *continuité* et enfin l'*affirmation de soi*. Toutefois, ils valorisent plus faiblement le domaine du *dépassement de soi* par rapport à la population générale de l'ESS8 au profit de l'*affirmation de soi*. De plus, le système de valeurs de l'*ouverture au changement* est davantage valorisé en EPS au contraire de l'*affirmation de soi*. Ces résultats montrent des différences dans la mobilisation de ses valeurs selon le contexte. Ils semblent être révélateurs des discordances de valeurs dans le métier d'enseignant d'EPS.

Par ailleurs, les enseignants ont des scores de bien-être satisfaisants pour les différentes approches.

1.1 Systèmes de valeurs des enseignants d'EPS : des systèmes de valeurs spécifiques

Les questionnaires (PVQ et PVQ-eps) permettent d'interroger les enseignants d'EPS sur dans deux contextes. Ainsi, l'objectif est de repérer les systèmes de valeurs des enseignants d'EPS selon les pratiques dans un contexte donné. Les statistiques montrent qu'il n'y a pas de spécificité (test de student) concernant les systèmes de valeurs dans le contexte général et dans le contexte de l'EPS ($p > 0,05$).

Par ailleurs, si l'on compare séparément les systèmes de valeurs des enseignants de l'académie de Lille et ceux de la population de l'ESS8, les résultats montrent des différences significatives (test de Student, $p < 0,05$).

1.1.1 Absence de spécificité hiérarchique entre les systèmes de valeurs des enseignants d'EPS

Les résultats révèlent que les priorités de valeurs des professeurs d'EPS de l'académie de Lille sont les suivantes (dans l'ordre décroissant d'importance) : le domaine de valeur du *dépassement de soi* ($M = 0,87$; $ET = 0,29$), puis l'*ouverture au changement* ($M = 0,10$; $ET = 0,16$), la *continuité* ($M = -0,15$; $ET = 0,15$) et enfin l'*affirmation de soi* ($M = -0,78$; $ET = 0,33$).

En ce qui concerne les valeurs opérationnalisées en EPS, les résultats révèlent la même tendance : les enseignants opérationnalisent en priorité les valeurs de *dépassement de soi* ($M = 0,83$; $ET = 0,31$) puis l'*ouverture au changement* ($M = 0,25$; $ET = 0,39$), celui de la *continuité* ($M = -0,13$; $ET = 0,20$) et enfin le domaine de valeur de l'*affirmation de soi* ($M = -0,79$; $ET = 0,40$) arrive en dernier. Un histogramme groupé (Figure 21) montre le score centré des domaines de valeurs des enseignants d'EPS dans les deux contextes.

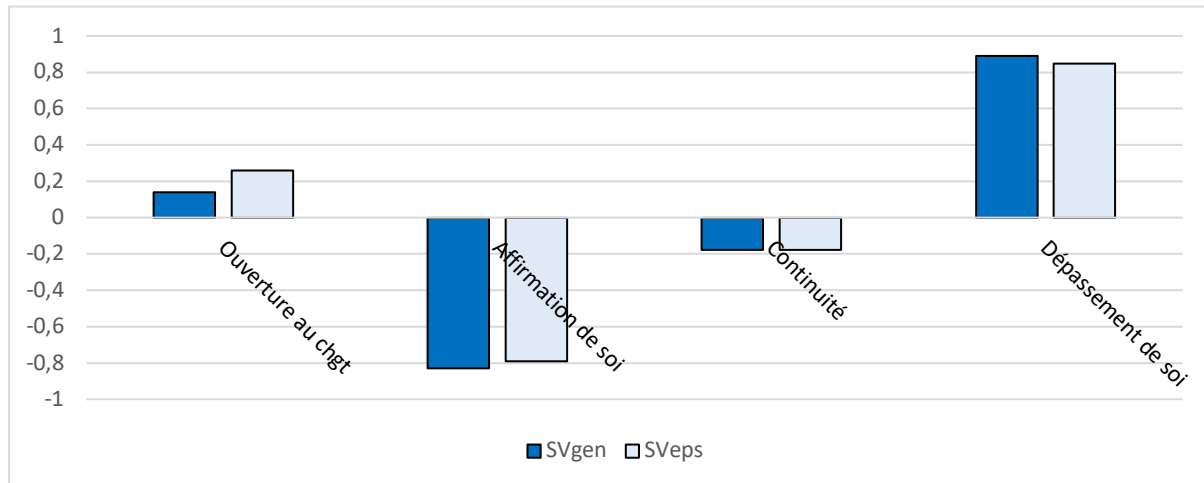


Figure 21. Histogramme groupé du système général de valeurs et du système de valeurs opérationnalisées en EPS

Dès lors, les résultats révèlent les mêmes tendances dans les deux contextes pour l'échantillon de professeurs d'EPS : le domaine du *dépassement de soi* est le plus important tandis que celui de l'*affirmation de soi* est le moins prégnant.

Même si les différences ne sont pas significatives, au niveau exploratoire, on constate que le domaine de l'*ouverture au changement* est plus important en EPS que dans le contexte général. Ces résultats révèlent de légères disparités entre les valeurs des sujets dans le contexte général (valorisation de l'*affirmation de soi* et « dévalorisation » de l'*ouverture au changement* chez les enseignants d'EPS) et celles opérationnalisées EPS (valorisation de l'*ouverture au changement*). Ainsi, ces résultats montrent des différences dans la mobilisation de ses valeurs selon le contexte.

1.1.2 Des valeurs spécifiques par rapport à la population générale

Les systèmes de valeurs montrent la même hiérarchie des domaines de valeurs pour les professeurs d'EPS et les résultats des données européennes et françaises de l'European Social

Survey (ESS 8 de 2016)⁹³. La figure 22 présente les résultats des hiérarchies de valeurs pour les domaines de valeurs dans les différents contextes interrogés (général, professionnel de l'enseignement, de l'EPS). Puis, à titre de comparaison les colonnes 3 et 4 montrent les résultats de l'ESS 8.

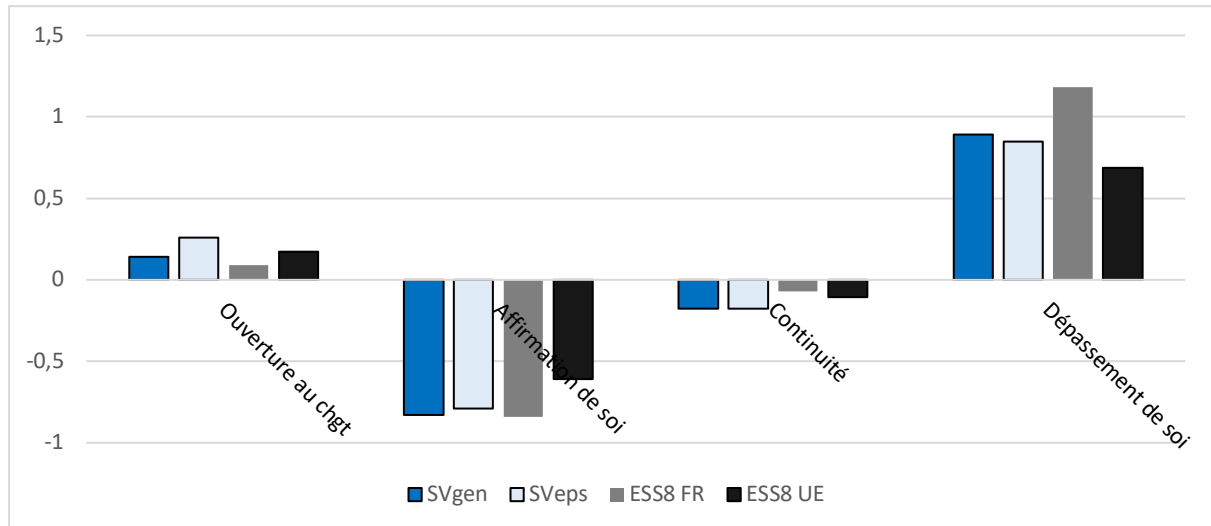


Figure 22. Histogramme groupé des systèmes de valeurs (général et opérationnalisé en EPS), puis les résultats de l'ESS 8 en France et en Europe.

La hiérarchie est identique pour l'échantillon de l'ESS8 et les enseignants d'EPS dans les différents contextes de l'étude. Ils valorisent en priorité le *dépassement de soi* puis l'*ouverture au changement* ; la *continuité* et enfin l'*affirmation de soi*. Toutefois, si nous ciblons les résultats sur le système de valeurs dans le contexte général qui est étudié avec le même outil de mesure, nous constatons des différences significatives (test de student) dans les résultats. Tout d'abord, le tableau 15 montre les scores par domaines des valeurs pour les échantillons des enseignants stagiaires, les professeurs d'EPS de l'académie et la population françaises de l'ESS8.

Tableau 15. Score des domaines de valeurs selon le contexte pour les professeurs d'EPS de l'académie de Lille et pour l'ESS8 dans le contexte français.

	<i>Ouverture au changement</i>	<i>Affirmation de soi</i>	<i>Continuité</i>	<i>Dépassement de soi</i>
Prof Lille Gén	0,10 ± 0,16	-0,78 ± 0,33	-0,15 ± 0,15	0,87 ± 0,29
ESS 8 FR	0,09 ± 0,21	-0,84 ± 0,39	-0,07 ± 0,43	1,18 ± 0,58

± écart-type

⁹³ Les données ont été récupérées le 08 mars 2019 (publiées le 01 décembre 2018) à l'adresse : https://www.europeansocialsurvey.org/download.html?file=ESS8e02_1&y=2016

Les résultats des statistiques descriptives montrent des résultats très proches pour l'*ouverture au changement* (0,10 ; ET = 0,16) par rapport à l'ESS8 (0,09 ; ET = 0,21).

Ensuite les professeurs d'EPS valorisent plus l'*affirmation de soi* (-0,78 ; ET = 33) et la *continuité* (-0,15 ; ET = 15) que la population de l'ESS 8 (-0,84 ; ET = 0,39 pour l'*affirmation de soi* -0,15 ; ET = 0,15 pour la *continuité*). À l'inverse, concernant le *dépassement de soi*, les enseignants d'EPS le développent moins (0,87 ; ET = 0,29) que la population de l'ESS8 (1,18 ; ET = 0,58). À partir de ces résultats, une analyse de comparaison des moyennes (test de student) a été menée deux à deux. Le tableau 16 montre les résultats de ces différences de moyenne pour les domaines de valeurs entre les enseignants d'EPS de l'académie de Lille et les données de l'ESS8 en France.

Tableau 16. Différence de moyenne pour les domaines de valeurs entre les enseignants d'EPS de l'académie de Lille et les données de l'ESS8 en France

Variables	<i>Ouverture au changement</i>	<i>Affirmation de soi</i>	<i>Continuité</i>	<i>Dépassement de soi</i>
t	-1,34	-72,12***	-0,37	73,11***
ddl	795,69	944,81	945,31	745,67
Intervalle de confiance à 95 %	-0,09/0,02	-2,02/-1,92	-0,05/0,03	1,65/1,74

*** = $p < 0,001$

Les résultats montrent une différence significative entre les moyennes du domaine du *dépassement de soi* et de l'*affirmation de soi* pour les enseignants d'EPS et de la population de l'ESS 8 avec un faible risque d'erreur ($p < 0,001$). Pour les enseignants d'EPS titulaires, les domaines de l'*ouverture au changement* et de la *continuité* ne sont pas différents significativement de l'ESS 8 en France. Toutefois, les résultats montrent que les enseignants d'EPS valorisent moins le *dépassement de soi* (t : 73,11, $p < 0,001$) et plus l'*affirmation de soi* que la population de l'ESS8 (t : -72,12, $p < 0,001$). Ainsi, les enseignants d'EPS valorisent moins des valeurs de bienveillance et d'universalisme qu'une population représentative des français au profit de leur propre réussite et du pouvoir (*affirmation de soi*).

Ces résultats montrent que les enseignants d'EPS valorisent moins l'écoute, la compréhension et la bienveillance (domaine du *dépassement de soi*) au profit de leur propre réussite et du pouvoir (domaine de l'*affirmation de soi*) par rapport à une population représentative des français en général. Les enseignants auraient donc des profils de valeurs singuliers par rapport à la population générale.

1.2 Les enseignants d'EPS : en bien-être au travail

1.2.1 Les enseignants d'EPS de l'académie de Lille : en bien-être au travail

Les résultats révèlent que les professeurs d'EPS de l'académie de Lille sont en bien-être au travail. Les indicateurs du bien-être subjectif au travail des enseignants sont présentés dans le tableau 17.

Tableau 17. Score de bien-être au travail des enseignants d'EPS de l'académie de Lille

	Bien-être psychologique au travail	Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux	Satisfaction de vie professionnelle
Moyenne	3,78	3,85	4,79
Écart-type	1,34	1,03	1,62
Min	1	2,09	1
Max	5	4,73	7

Tous enseignants confondus, l'indice global moyen de bien-être psychologique au travail est de 3,78 (ET = 1,34) avec des scores allant de 1 à 5 sur une échelle en cinq points. Le score global moyen de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail est de 3,85 (ET = 1,03) avec des scores allant de 2,09 à 4,73 sur une échelle en cinq points. Le score global moyen de la satisfaction de vie professionnelle est de 4,79 (ET = 1,62) avec des scores allant de 1 à 7 sur une échelle en sept points.

Les enseignants d'EPS de l'académie Lille sont satisfaits au travail, ils ont un niveau de bien-être psychologique élevé et ils satisfont leurs besoins psychologiques fondamentaux au travail.

2 Effet des variables socio-environnementales et de climat scolaire sur les systèmes de valeurs et le bien-être au travail

L'objet de ce travail était d'examiner si les variables socio-environnementales impactent le bien-être au travail (SH4) mais aussi si des différences de systèmes de valeurs existeraient en fonction des variables socio-environnementales (SH3).

Les résultats montrent que le bien-être subjectif au travail n'est pas différent selon les variables socio-environnementales et à l'inverse que les systèmes de valeurs sont significativement différents selon des variables socio-environnementales.

Pour le bien-être, les résultats montrent que seuls les enseignants syndiqués ont un niveau de bien-être significativement plus bas que les autres. Les autres variables socio-environnementales ne révèlent pas de différences significatives selon l'environnement de travail (ancienneté, éducation prioritaire, expérience en éducation prioritaire). En conséquence, la sous-hypothèse 4 est infirmée.

Par ailleurs, les résultats montrent aussi que les systèmes de valeurs des enseignants d'EPS se distinguent avec des moyennes significativement différentes selon le sexe, le secteur d'exercice, le statut de l'enseignant, le type d'établissement, le fait d'être syndiqué ou pas. Ainsi, ces résultats valideraient en partie la sous-hypothèse 3.

Pour la suite de notre travail, nous ne prendrons qu'un des trois indicateurs du bien-être au travail comme variable dépendante pour ne pas alourdir le propos. Il s'agit du bien-être psychologique au travail car c'est une échelle de mesure combinée des deux conceptions (bien-être hédonique et eudémonique). Cependant, nous avons vérifié que les effets se vérifiaient également pour les autres indicateurs de bien-être à savoir la satisfaction des besoins fondamentaux et la satisfaction de vie professionnelle. Si les analyses révèlent des disparités dans les résultats principaux, ils seront stipulés séparément.

2.1 Le faible impact des variables socio-environnementales sur le bien-être au travail

Les variables socio-environnementales interrogées sont le statut de l'établissement (Public, Privée sous contrat), le type d'établissement (Collège, Lycée d'enseignement général et technologique), la classification éventuelle de l'établissement (issu de l'éducation prioritaire ou pas), l'ancienneté de l'enseignant dans les établissements issus de l'éducation prioritaire (Aucune, de 1 mois à 5 ans, de 6 à 10 ans de 11 à 15 ans, plus de 16 ans), l'ancienneté de l'enseignant d'EPS dans le métier (Stagiaire, Néo-titulaire, Entre 2 et 11 ans d'ancienneté, 11 à 20 ans d'ancienneté, plus de 21 ans d'ancienneté), le statut de l'enseignant (Agrégé, Certifié, Contractuel), l'adhésion ou non à un syndicat⁹⁴ et le sexe.

⁹⁴ Nous avons choisi ce critère car il s'agissait d'un voie de diffusion des questionnaires aux enseignants d'EPS et nous souhaitons (1) éviter une sur-représentation des enseignants syndiqués, (2) explorer s'ils avaient des spécificités de valeurs.

2.1.1 L'effet positif de la non-adhésion à un syndicat

Toutes variables socio-environnementales confondues, les résultats issus d'une analyse comparative montrent que seule la variable « syndiqué » a un effet significativement différent avec les variables sur le bien-être au travail (la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et le bien-être psychologique au travail [test de student, $p < 0,05$] et l'échelle de satisfaction de vie professionnelle [$p < 0,01$]). La figure 23 représente cette dispersion pour les syndiqués et les non-syndiqués.

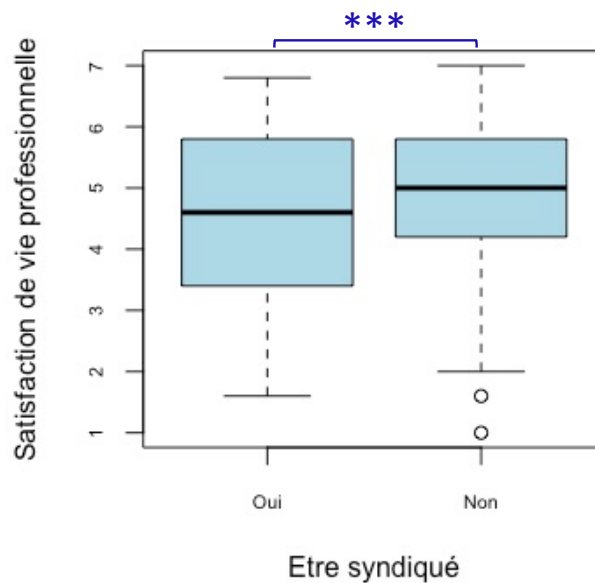


Figure 23. Dispersion de la satisfaction de vie professionnelle selon l'adhésion à syndicat

Les résultats issus des analyses montrent une différence significative pour la satisfaction de vie professionnelle selon l'adhésion ou non à un syndicat. Le score des non adhérents ($M = 4,94$; $ET = 1,24$) est significativement différent ($p < 0,01$)⁹⁵ de celui des adhérents ($M = 4,51$; $ET = 1,34$). Le résultat est identique pour la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux ($M = 3,76$; $ET = 0,55$; $M = 3,91$; $ET = 0,52$; $p < 0,05$). Néanmoins, la taille de l'effet reste faible pour chacune de ses variables ($d : -0,28$ pour la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux avec un intervalle de confiance [IC] à 95 % entre $-0,50$ et $-0,06$ et $d : -0,34$ pour le score de satisfaction de vie professionnelle [IC à 95 % entre $-0,56$ et $-0,12$]).

⁹⁵ $t = -3,0399$, $df = 253,73$, $p\text{-value} = 0,002615$, 95 percent confidence interval : $-0,7172540 -0,1532816$

2.1.2 L'effet non significatif des autres variables socio-environnementales : sexe, statut de l'enseignant, établissement, type d'établissement, statut de l'établissement

Les scores de bien-être psychologique au travail de la population répartie selon les différentes variables socio-environnementales sont présentés dans le tableau 18.

Tableau 18. Indice de bien-être psychologique en fonction des variables socio-environnementales des enseignants d'EPS

Variable	N	Moyenne	Écart-Type	Médiane	Écart absolu médian	Min	Max
Sexe							
Homme	200	3,78	1,74	3,92	0,65	1	5
Femme	196	3,77	1,66	3,84	0,73	1,39	5
Établissement							
Collège	268	3,76	1,67	3,88	0,65	1,39	5
LEGT	42	3,82	1,73	3,9	0,74	1,96	4,96
LP	41	3,69	1,87	3,72	0,95	1	5
Lycée Poly	33	3,91	1,61	3,95	0,56	2,56	5
Statut de l'enseignant							
Certifié	337	3,77	1,69	3,88	0,66	1	5
Agrégé	46	3,73	1,82	3,88	0,78	1,52	4,83
Contractuel	13	3,99	1,64	4,05	0,83	3,04	4,84
Statut de l'établissement							
REP	78	3,81	1,63	3,9	0,65	1,76	5
Non-REP	317	3,77	1,72	3,88	0,71	1	5
Expérience en REP							
Aucune	170	3,76	1,71	3,86	0,65	1,39	5
De 1 mois à 5 ans	139	3,79	1,74	3,88	0,65	1,64	5
De 6 ans à 10 ans	37	3,82	1,66	4,04	0,65	1,76	5
De 11 ans à 15 ans	24	3,83	1,69	3,94	0,8	2,44	4,92
Plus de 16 ans	26	3,69	1,82	3,74	0,74	1	4,92
Type d'établissement							
Public	328	3,76	1,68	3,88	0,65	1	5
Privée sous contrat	67	3,88	1,79	3,92	0,89	1,64	5
Adhésion syndicale de l'enseignant*							
Syndiqué	121	3,71	1,76	3,88	0,70	1	4,96
Non syndiqué	239	3,82	1,68	3,88	0,71	1,39	5

* moyenne significativement différente pour la variable (test de Student et ANOVA, $p < 0,05$)

Même si d'autres variables retenues ont un effet sur le bien-être au travail, il n'est pas significatif. Par exemple, le fait de travailler en lycée professionnel, d'avoir plus de 20 ans d'ancienneté a un effet négatif sur le bien-être au travail tandis que les professeurs en lycée

polyvalent ou dans leurs cinq premières années d'enseignement ressentent davantage de bien-être. Dès lors, les analyses ne révèlent aucun effet significatif (test de student, $p > 0,20$) du sexe, de l'établissement, du statut de l'enseignant, du statut de l'établissement, de l'expérience en REP, du type d'établissement sur le bien-être au travail des enseignants, quelle que soit la mesure du bien-être pour cet échantillon de professeur de l'académie de Lille. Ce résultat infirme principalement la sous-hypothèse 4 selon laquelle le niveau de bien-être au travail aurait été plus bas pour les enseignants exerçant (ou ayant exercé longtemps) en éducation prioritaire, les stagiaires et les enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté. Les résultats montrent que seule l'adhésion à un syndicat révèle une corrélation avec un niveau plus bas de bien-être au travail.

2.2 Des différences significatives pour les systèmes de valeurs selon le sexe, le fait de travailler dans le public, le statut de l'enseignant, le type d'établissement, le fait d'être syndiqué

Dans les tableaux ci-dessous, seuls les résultats significatifs sont présentés.

Le tableau 19 présente l'effet des variables binaires (Sexe, Syndicat, Public) sur les systèmes de valeurs des enseignants d'EPS et les scores de concordances/discordances (entre le SVgen et le SVeps) de valeurs.

Tableau 19. Effet du sexe, de la syndicalisation et du secteur d'exercice (privé/public) sur les systèmes de valeurs

	Système de valeurs général					Système de valeurs en EPS					Differential de valeurs					Moyenne diff
	OC	AF	CO	DE		OC	AF	CO	DE		OC	AF	CO	DE		
Sexe	Homme	NS	-0,70±0,35***	-0,13±0,13***	0,88±0,35*	0,16±0,17**	NS	NS	NS	0,87±0,38*	NS	0,11±0,25**	NS	0,02±0,13**	NS	
	Femme	NS	-0,86±0,30***	-0,03±0,12**	0,91±0,29*	0,05±0,10*	NS	NS	NS	0,78±0,22*	NS	0,16±0,31**	NS	0,23±0,18**	NS	
Syndic	Syndiqué	0,13±0,20***	NS	-0,16±0,14**	0,86±0,34***	NS	NS	-0,15±0,12*	0,88±0,29*	NS	NS	NS	NS	NS	NS	
	Non syndiqué	0,02±0,12***	NS	-0,04±0,11**	0,76±0,25***	NS	NS	-0,07±0,17*	0,78±0,32*	NS	NS	NS	NS	NS	NS	
Public	Public	0,08±0,12*	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0,12±0,02*	NS	NS	NS	NS	NS	
	Privée	-0,05±0,16*	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0,29±0,19*	NS	NS	NS	NS	NS	

NS : non significatif

Les résultats issus d'analyses de comparaisons de moyenne (test de student et test de Wilcoxon-Mann-Whitney pour le score de discordance/concordance de valeurs) montrent que les femmes ont des systèmes de valeurs davantage tournés vers la *continuité* (SVgen : -0,03 ; ET = 0,12 ; $p < 0,01$) et le *dépassement de soi* (SVgen : 0,91 ; ET = 0,29 ; $p < 0,05$) et moins orientés vers l'*affirmation de soi* (SVgen : -0,86 ; ET = 0,30 ; $p < 0,01$) et les valeurs de *dépassement de soi* opérationnalisées en EPS (SVeps : 0,87 ; ET = 0,08 ; $p < 0,05$) et l'*ouverture au changement* (SVeps : 0,05 ; ET = 0,10 ; $p < 0,05$) comparativement aux hommes. Enfin, elles auraient un score de discordance de valeurs plus important au niveau du *dépassement de soi* (DiffDE : 0,21 ; ET = 0,18 ; $p < 0,01$). Elles seraient davantage tournées vers les autres et moins vers leur réussite en général. Cependant, si l'on considère les pratiques professionnelles, le résultat est inverse. De fait, ce sont les hommes qui sont davantage tournés vers les autres et vers l'*ouverture au changement*. Toutefois, la taille de l'effet (d de Cohen) est faible (d : 0,21).

Concernant l'adhésion à un syndicat, les analyses montrent que les enseignants syndiqués sont davantage *ouverts au changement* (SVgen : 0,13 ; ET = 0,20 ; $p < 0,001$) et au *dépassement de soi* (SVeps : 0,86 ; ET = 0,34 ; $p < 0,001$; SVeps : 0,88 ; ET = 0,29 ; $p < 0,05$) que les enseignants non-syndiqués. Par ailleurs, les systèmes de valeurs de la *continuité* sont moins mis en avant (SVgen : -0,16 ; ET = 0,14 ; $p < 0,01$ et SVeps : -0,15 ; ET = 0,12) pour les enseignants syndiqués. Ainsi, ils seraient plus à même d'être stimulés par la nouveauté et seraient davantage tournés vers les autres comparativement aux enseignants non-syndiqués.

Enfin, les enseignants exerçant dans le secteur public valorisent davantage l'*ouverture au changement* (SVgen : 0,08 ; ET = 0,12 ; $p < 0,05$) comparativement à ceux exerçant dans le secteur privé (SVgen : -0,05 ; ET = 0,16 ; $p < 0,05$). Le score de discordances de valeurs pour le domaine de l'*ouverture au changement* est plus bas pour les enseignants du public (SVeps : 0,12 ; ET = 0,02 ; $p < 0,05$; Kruskal-Wallis). Cela montre que les enseignants issus de l'enseignement public seraient davantage stimulés par la nouveauté et la recherche d'autonomie.

Ces résultats montrent que les domaines de valeurs des enseignants d'EPS sont différents dans leur pratique professionnelle et dans leur vie. Certaines variables peuvent être des indicateurs de valeurs comme le fait d'être syndiqué et de travailler dans le secteur public ou privé. Enfin, certains domaines de valeurs seraient « genrés » : certains sont davantage valorisés par les hommes (et connotés masculin), d'autres sont davantage valorisés par les femmes (et relèveraient donc davantage du registre féminin). Ces résultats confirment en partie la sous-hypothèse 3, à savoir que le sexe influe sur les systèmes de valeurs.

Toutefois, le fait de travailler dans le secteur public et d'être syndiqués impacte le système de valeurs. Ce résultat montre que les systèmes de valeurs diffèrent donc selon les variables socio-environnementales et cela infirme l'autre partie de la sous-hypothèse 3. Enfin, les systèmes de valeurs des enseignants exerçant en collège et en éducation prioritaire ne diffèrent pas significativement du reste de l'échantillon.

Le tableau 20 ci-dessous montre les résultats des domaines de valeurs pour les variables à plusieurs choix de réponses avec des comparaisons par paires pour les variables avec des différences significatives (Kruskal-Wallis couplée à une analyse post-hoc basée sur le test de Wilcoxon-Mann-Whitney avec la correction de Benjamini et Hochberg). Il montre les différences dans les systèmes de valeurs des enseignants d'EPS entre les groupes selon le type d'établissement (Collège, Lycée d'enseignement général et technologique, Lycée professionnel, Lycée polyvalent) et le statut de l'enseignant (Agrégé, Certifié, Contractuel). Les autres variables retenues ne présentent pas de différences significatives.

Les figures 17, 18, 19, 20, 21 et 22 en annexes (p. 48-50) présentent les différences significatives par paires. Par simplicité, le tableau ci-dessous représente en jaune les variables avec des différences significatives (le seuil $p < 0,05$ est représenté en jaune et dans le prolongement le seuil $p < 0,01$ sera en orange et $p < 0,001$ en rouge). Le test de Kruskal-Wallis a été utilisé car en majorité les variables ne respectent pas l'homogénéité des variances. Pour chaque variable significative, des tests de comparaisons par paires ont été menés avec la correction de Benjamini et Hochberg (1995).

Tableau 20. Les différences significatives entre les domaines de valeurs selon l'établissement de travail et le statut de l'enseignant

	Système de valeurs général				Système de valeurs en EPS				Différentiel de valeurs				
	OC	AF	CO	DE	OC	AF	CO	DE	OC	AF	CO	DE	Moyenne diff
Collège	NS	NS	NS	NS	NS	-0,75±0,30	-0,09±0,14*	0,81±0,39	NS	NS	NS	NS	NS
	NS	NS	NS	NS	NS	-0,71±0,35*	-0,24±0,18*	0,86±0,36	NS	NS	NS	NS	NS
	NS	NS	NS	NS	NS	-0,87±0,38*	-0,17±0,13	0,95±0,37*	NS	NS	NS	NS	NS
Lycée Poly	NS	NS	NS	NS	NS	-0,71±0,34	-0,06±0,13	0,72±0,28*	NS	NS	NS	NS	NS
	NS	-0,32±0,25*	NS	NS	NS	-0,45±0,30**	0,08±0,16*	0,69±0,32*	NS	NS	NS	NS	NS
Statut de l'enseignant	Certifié	NS	-0,27±0,31*	NS	NS	-0,77±0,35**	-0,10±0,13*	0,84±0,40*	NS	NS	NS	NS	NS
	Contractuel	NS	-0,56±0,34	NS	NS	-0,49±0,31	-0,08±0,19	0,74±0,25	NS	NS	NS	NS	NS

Les résultats montrent que les enseignants exerçant en collège opérationnalisent davantage les valeurs de *continuité* dans leurs pratiques professionnelles (SVeps : -0,09 ; ET = 0,14 ; $p < 0,05$) comparativement aux enseignants exerçant dans les autres établissements et plus particulièrement en LEGT (SVeps : -0,24 ; ET = 0,18 ; $p < 0,05$). Dès lors, les enseignants de collège seraient plus tournés vers des pratiques « traditionnelles » et « sécuritaires » que les autres. Par ailleurs, les enseignants d'EPS dans les lycées professionnels valorisent moins les valeurs d'*affirmation de soi* dans leurs pratiques professionnelles (SVeps : -0,87 ; ET = 0,38 ; $p < 0,05$) comparativement aux autres enseignants et notamment par rapport à ceux exerçant en LEGT (SVeps : -0,71 ; ET = 0,35 ; $p < 0,05$). Inversement, les enseignants en lycée professionnel valorisent davantage les valeurs de *dépassement de soi* (SVeps : 0,95 ; ET = 0,37 ; $p < 0,05$) comparativement à ceux exerçant en lycée polyvalent (SVeps : 0,72 ; ET = 0,28 ; $p < 0,05$). Les enseignants exerçant en lycée professionnel seraient davantage tournés vers les individus qui les entourent comparativement au reste de l'échantillon et plus particulièrement ceux travaillant en lycée polyvalent.

Concernant le statut des enseignants, les professeurs agrégés ont un système de valeurs davantage tournées vers les valeurs d'*affirmation de soi* (SVgen : -0,32 ; ET = 0,25 ; $p < 0,05$) comparativement aux enseignants contractuels (SVgen : -0,56 ; ET = 0,34). Dans leurs pratiques professionnelles, les professeurs agrégés ont aussi un système de valeurs avec une importance accrue pour l'*affirmation de soi* (SVeps : -0,45 ; ET = 0,30 ; $p < 0,01$) comparativement aux autres enseignants (e.g., les certifiés avec une moyenne moins élevée SVeps : -0,77 ; ET = 0,35 ; $p < 0,01$). De plus, les professeurs agrégés valorisent davantage les valeurs de *continuité* dans leurs pratiques professionnelles (SVeps : 0,08 ; ET = 0,16 ; $p < 0,05$) comparativement à leurs collègues et la différence intragroupe est significative par rapport aux professeurs certifiés (SVeps : -0,10 ; ET = 0,13 ; $p < 0,05$). De plus, les agrégés sont moins tournés vers les autres en EPS que leurs collègues (SVeps : 0,69 ; ET = 0,32 ; $p < 0,05$).

Les résultats montrent que les professeurs agrégés sont davantage tournés vers les valeurs d'*affirmation de soi* et de *continuité* et moins vers le *dépassement de soi* comparativement aux autres professeurs dans leurs pratiques professionnelles. Ils valoriseraient davantage leur réussite et la conformité et seraient moins tournés vers la « bienveillance » que les autres enseignants d'EPS. En collège, les enseignants valorisent davantage les valeurs de *continuité* dans leurs pratiques professionnelles. Cela révèle que les enseignants sont plus tournés vers la valeur de sécurité et de conformité. Ce résultat est cependant en adéquation avec l'autre partie de la sous-hypothèse 3, à savoir que les enseignants exerçant en collège et en éducation prioritaire valoriseraient davantage les valeurs de *continuité* comparativement aux

enseignants exerçant en lycée (professionnel ou général et technique). Ce résultat confirme principalement la sous-hypothèse 3 selon laquelle les systèmes de valeurs des enseignants en collège valoriseraient davantage les valeurs de *continuité* comparativement aux enseignants exerçant en lycée professionnel ou général et technique. Les résultats montrent aussi des différences significatives pour le statut de l'enseignant et n'en montrent pas pour l'ancienneté, ce qui infirme l'autre partie de l'hypothèse. Elle est donc validée seulement pour la variable « type d'établissement ».

Ces résultats montrent que les valeurs des enseignants d'EPS peuvent s'expliquer, en partie, à la lumière du contexte environnemental de travail contrairement au bien-être au travail.

3 Analyses multifactorielles

3.1 Analyse 1 : les concordances/discordances de valeurs

L'objectif de la présente recherche est d'explorer les relations entre le bien-être au travail, les systèmes de valeurs des enseignants et les scores de concordances/discordances. De plus, les relations interpersonnelles et le climat scolaire perçus qui sont corrélés au bien-être dans la littérature seront utilisés en comparaison pour mesurer le poids du facteur concordance/discordance de valeurs et de la nature de valeurs sur le bien-être au travail par rapport à un ensemble de variables corrélées au bien-être dans la littérature principale.

Les résultats montrent que les concordances/discordances et la nature des valeurs impactent le bien-être au travail spécifiquement pour les enseignants d'EPS. Plus encore, les concordances/discordances de valeurs sont le facteur le plus explicatif du bien-être au travail et les valeurs du *dépassement de soi* et de *l'ouverture au changement* sont « vertueuses » pour expliquer le bien-être au travail des enseignants d'EPS. Ainsi, les deux hypothèses principales et les sous-hypothèses 1 et 2 sont validées.

Dès lors, il semble essentiel d'interroger le bien-être et les valeurs ensemble. Néanmoins, au vu des relations des variables socio-environnementales et de climat scolaire sur le bien-être au travail, il semble intéressant de mener une régression logistique avec toutes les variables interrogées dans l'étude pour explorer le poids de chaque variable du modèle pour expliquer le bien-être au travail.

Les variables retenues dans ce modèle sont de différentes natures, cependant une analyse par régression multiple peut étudier l'influence de chacune d'entre elles dans le même temps⁹⁶.

Les variables sélectionnées pour le modèle sont le système général de valeurs des individus, le système de valeurs dans le contexte de l'enseignement, le système de valeurs opérationnalisé en EPS, les discordances de valeurs pour chacun des domaines de valeurs, le score de discordance/concordance de valeurs et les variables de climat scolaire (relation avec les élèves en classe, les collègues en EPS, la direction, le climat de classe, le climat d'établissement) et les variables socio-environnementales (statut de l'établissement, type d'établissement, établissement REP, l'ancienneté de l'enseignant dans les établissements REP, ancienneté de l'enseignant, statut de l'enseignant, adhésion à un syndicat et le sexe).

Lorsqu'on utilise toutes les variables retenues de ce modèle pour étudier celles qui expliquent le mieux le bien-être psychologique au travail (tableau 21), la satisfaction de vie professionnelle (tableau 22) et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (tableau 23) et des professeurs d'EPS, le résultat montre que c'est le score de discordance/concordance de valeurs qui explique le mieux le modèle. Le tableau 21 montre le classement des variables explicatives du modèle pour interroger le bien-être psychologique au travail des professeurs d'EPS.

Tableau 21. Classement des variables explicatives du bien-être psychologique au travail des professeurs d'EPS.

Variabiles	Importance de chaque variable explicative
Score de discordance de valeurs	9,77
Relations avec la direction	8,76
Discordance de valeurs pour la <i>continuité</i>	8,25
Discordance de valeurs pour l' <i>affirmation de soi</i>	7,87
<i>Ouverture au changement</i>	7,62
Discordance de valeurs pour l' <i>ouverture au changement</i>	7,58
<i>Affirmation de soi</i> en EPS	7,30
Climat d'établissement perçu	7,21
<i>Dépassement de soi</i> en EPS	7,04
Discordance de valeurs pour le <i>dépassement de soi</i>	6,97
<i>Dépassement de soi</i>	6,91
<i>Ouverture au changement</i> en EPS	6,70

⁹⁶ Le package Randomforest sur R studio est un algorithme qui permet de repérer et de classer les variables explicatives en fonction de leur lien avec la variable à expliquer sans nécessiter la normalité des données (cf. section 4 du chapitre méthode du « temps 1 »).

Ces résultats montrent l'importance de la discordance des valeurs pour expliquer le bien-être psychologique au travail (9,77) puis l'importance de la qualité perçue des relations avec la direction de l'EPL (8,76). Cette première focale confirme l'hypothèse principale (HP1) de ce travail à savoir que les concordances/discordances de valeurs déterminent, en partie, le bien-être au travail. Elle confirme aussi l'hypothèse principale 2 (HP2) à savoir que la nature des valeurs impacte aussi le bien-être au travail. Au contraire, les variables socio-environnementales retenues ne se retrouvent pas comme des facteurs explicatifs puissants du bien-être au travail, contrairement aux variables de climat scolaire : la qualité perçue des relations avec la direction et le climat perçu de l'établissement influencent fortement le bien-être psychologique au travail.

Par ailleurs, la valeur d'*ouverture au changement* est le domaine de valeur le plus important pour expliquer le bien-être psychologique au travail. De fait, la sous-hypothèse principale (HP2) de la prise en compte des systèmes de valeurs pour expliquer le bien-être psychologique au travail semble se valider. Plus encore, pour le bien-être psychologique au travail, la sous-hypothèse 1 est partiellement validée étant donné que les variables de climat scolaire influencent moins le bien-être au travail que les concordances/discordances de valeurs.

Les résultats sont différents concernant la satisfaction de vie professionnelle, le tableau 22 ci-dessous présente le classement des variables explicatives.

Tableau 22. Classement des variables explicatives de la satisfaction de vie professionnelle

Variabiles	Importance de chaque variable explicative
Discordance de valeurs pour le <i>dépassement de soi</i>	37,32
Score de discordance de valeurs	33,54
Discordance de valeurs pour l' <i>ouverture au changement</i>	33,28
Discordance de valeurs pour l' <i>affirmation de soi</i>	32,76
Discordance de valeurs pour la <i>continuité</i>	29,85
<i>Affirmation de soi</i> en EPS	26,59
<i>Dépassement de soi</i>	26,54
<i>Dépassement de soi</i> en EPS	25,56
<i>Ouverture au changement</i>	24,94
Climat d'établissement	24,90
<i>Ouverture au changement</i> en EPS	24,67

Les résultats montrent que les discordances de valeurs sont aussi les variables qui expliquent le mieux la satisfaction professionnelle des enseignants d'EPS. En effet, la discordance dans le *dépassement de soi*, entre son système général de valeurs et son système de valeurs en EPS est le critère le plus influent (37,32) du modèle. Vient ensuite le score de concordances/discordances (moyenne tenant compte de l'ensemble des domaines de valeurs)

(33,54) comme variable explicative. Ce résultat conforte et permet de valider l'hypothèse principale 1 de ce travail pour expliquer, en partie, la satisfaction de vie professionnelle au travail. De plus, ce résultat valide la sous-hypothèse 1 étant donné que les variables de climat scolaire influencent moins le bien-être au travail que les concordances de valeurs ou que la nature des valeurs. Par contre, ce sont les valeurs d'*affirmation de soi* au niveau général qui sont les plus explicatives d'un niveau élevé de bien-être au travail, ce qui ne valide pas la sous-hypothèse 2 à savoir que ce sont les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* les mieux corrélées au bien-être professionnel. Ce dernier résultat valide toutefois l'hypothèse principale 2 à savoir que la nature de valeurs impacte le bien-être cognitif au travail.

Dans le prolongement, le tableau 23 présente le classement des variables explicatives pour la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail

Tableau 23. Classement des variables explicatives de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail.

Variables	Importance de chaque variable explicative
Score de discordance de valeurs	10,90
Discordance de valeurs pour le <i>dépassement de soi</i>	6,58
Discordance de valeurs pour l' <i>affirmation de soi</i>	6,06
Relations aux collègues	5,53
Climat d'établissement	5,41
<i>Dépassement de soi</i>	4,86
Discordance de valeurs pour la <i>continuité</i>	4,81
<i>Dépassement de soi</i> en EPS	4,62
<i>Affirmation de soi</i> en EPS	4,60
<i>Ouverture au changement</i>	4,56
<i>Ouverture au changement</i> en EPS	4,45

Les résultats montrent que le score de discordance des domaines de valeurs est la variable la plus explicative de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail (10,90). Le domaine de valeurs du *dépassement de soi* est le premier domaine de valeurs explicatif du versant eudémonique du bien-être au travail (SVgen : 4,86 ; SVens : 5,02). La qualité perçue des relations avec les collègues en EPS (5,53) et le climat de l'établissement (5,41) pèsent davantage sur le versant eudémonique du bien-être au travail que dans les autres modèles. Ainsi, les deux variables qui expliquent le mieux le versant eudémonique du bien-être sont la concordance/discordance de valeurs puis le domaine de valeurs du *dépassement de soi*. Ce résultat valide les deux hypothèses principales mais aussi la sous-hypothèse 1 étant donné que les concordances de valeurs sont plus déterminantes que les variables de climat scolaire. Enfin, la sous-hypothèse 2 est validée puisque le *dépassement de soi* est la nature de valeurs la

plus explicative pour la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail. Toutefois, les domaines de valeurs sont moins puissants pour expliquer la satisfaction des besoins psychologiques (versant eudémonique du bien-être), les relations avec les collègues ou le climat d'établissement perçu. Ainsi, on constate à ce sujet une disparité dans les priorités de valeurs les plus explicatives par rapport à la satisfaction de vie professionnelle qui s'explique davantage par les valeurs d'*affirmation de soi* en EPS.

La sous-hypothèse 2 est partiellement validée puisque le domaine de l'*affirmation de soi* en EPS est le domaine de valeur le plus explicatif de la satisfaction de vie professionnelle. Pour autant, le *dépassement de soi* et l'*ouverture au changement* en général et en EPS sont explicatifs des différents versants du bien-être intéressés. Il s'agit donc des valeurs vertueuses (SH2). À l'inverse, le domaine de valeurs de la *continuité* ne permet pas d'expliquer le bien-être au travail. En conséquence, si les enseignants sont tournés vers les autres (domaine de valeurs du *dépassement de soi*), stimulés et autonomes (domaine de valeurs de l'*ouverture au changement*) et valorisent leur propre réussite (valeurs de l'*affirmation de soi*) alors ils déclarent davantage de bien-être au travail. Au contraire, les enseignants qui ont des pratiques centrées sur la sécurité, la tradition et la conformité (domaine de valeurs de *continuité*) ne permettent pas de visser un plus haut niveau de bien-être. Les variables sociologiques n'influent pas sur ces résultats. L'environnement scolaire (type d'établissement, éducation prioritaire) vient en second lieu avec des scores explicatifs très bas. Par ailleurs, les variables de climat scolaire jouent un rôle important pour expliquer le bien-être, tout comme les relations avec les pairs et la direction même si elles restent moins explicatives que les concordances de valeurs. En effet, le niveau de concordance entre les systèmes de valeurs (général et en EPS) apparaît comme le facteur explicatif du bien-être au travail le plus important (SH1).

Ainsi, les deux hypothèses principales se valident avec ces analyses (HP1 et HP2).

3.2 Analyse 2 : la catégorisation des enseignants d'EPS en fonction de leur niveau de bien-être et leurs systèmes de valeurs

L'objectif du travail est d'examiner la multifactorialité et les premières associations entre les variables quantitatives de valeurs et de bien-être pour catégoriser des profils types d'enseignants d'EPS en fonction des variables explicatives du bien-être. Une analyse par cluster permet de catégoriser quatre profils caractéristiques d'enseignants en fonction des liens entre les facteurs de « valeurs » et de « bien-être ». Les résultats montrent que le score de concordance et les indicateurs de bien-être au travail ont une relation opposée sur l'axe 1. Par

ailleurs, la nature des valeurs explique l'axe 2. Ces résultats valident les deux hypothèses principales et valide partiellement les sous-hypothèses 1 et 2 de ce travail.

Les premières analyses multifactorielles interrogent le poids de la concordance de valeurs dans l'explication du bien-être au travail. Si l'hypothèse principale 1 semble se valider au vu du pouvoir explicatif des concordances de valeurs, nous souhaitons mener des analyses factorielles afin de repérer d'éventuels profils d'enseignants.

Une analyse en composantes principales complétée par une analyse par clusters permet d'identifier les profils des enseignants d'EPS en fonction des grandes tendances de regroupement des variables entre elles. Dans ce modèle, seuls les différents facteurs sur les valeurs et le bien-être seront proposés afin de répondre aux hypothèses.

3.2.1 L'opposition entre discordance de valeurs et bien-être au travail des enseignants d'EPS

Une analyse en composantes principales montre le lien entre les concordances/discordance de valeurs et le bien-être au travail des enseignants d'EPS. La figure 24 représente la distribution des variables sur les axes.

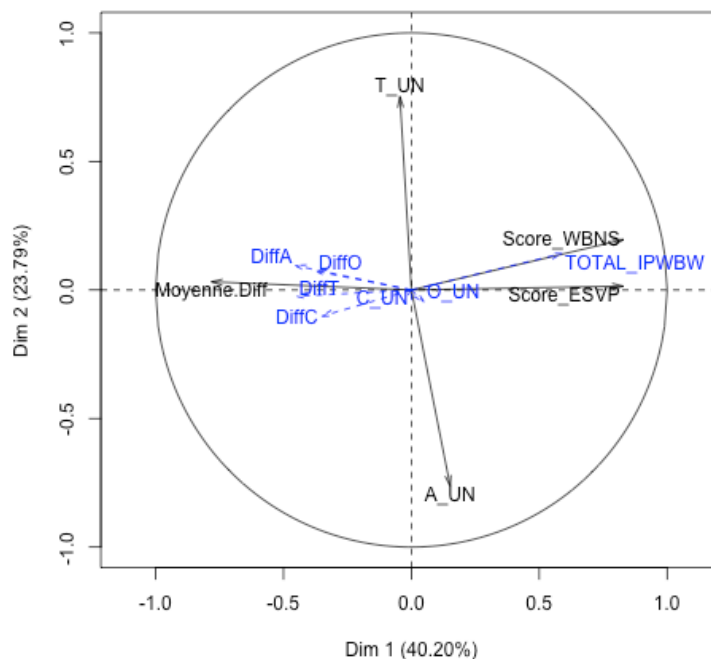


Figure 24. Analyse en composantes principales des variables

Les résultats issus de l'analyse en composantes principales montrent que les dimensions 1 et 2 expliquent 63,99 % de la variance totale (respectivement 40,20 % pour la dimension 1 et 23,79 % pour la dimension 2). Les résultats montrent que les discordances de valeurs et le bien-être psychologique au travail sont projetés sur le même axe. Cependant, ces

deux variables sont corrélées inversement. Ce résultat concorde avec les résultats issus des analyses multifactorielles et tend à valider l'hypothèse principale 1 de ce travail.

Sur la figure 24, seules les variables les plus représentatives de chaque axe ont été conservées en couleur noire pour plus de clarté (corrélation supérieure à 0,60 avec l'axe). La description des axes 1, 2 et 3 est présentée dans le tableau 24.

Tableau 24. Description automatique des dimensions par variables significatives

	Dimension 1	Dimension 2	Dimension 3
Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail	0,83	0,20	-0,13
Satisfaction de vie professionnelle	0,83	0,03	-0,10
Bien-être psychologique au travail	0,59	0,14	-0,08
<i>Affirmation de soi</i>		-0,75	0,60
Score de discordance de valeurs	-0,78	0,15	-0,14
<i>Dépassement de soi</i>	0,37	0,77	0,65
<i>Continuité</i> en EPS	-0,23	-0,40	-0,64
<i>Ouverture au changement</i> en EPS	0,35	0,35	0,57
<i>Continuité</i>	-0,17	0,01	-0,59

p<0,05

La représentation graphique de ces deux dimensions (figure 24) et la représentation des variables sur chaque axe dans le tableau 24 (chargements avec le R de Pearson) suggèrent que le bien-être au travail et les discordances de valeurs sont bien projetés sur l'axe 1 et de manière inverse. La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail (0,83), la satisfaction de vie professionnelle et le bien-être psychologique au travail (0,59) s'expliquent principalement sur l'axe 1 avec des valeurs positives, tandis que les discordances de valeurs s'expliquent aussi sur l'axe 1 avec une valeur négative (-0,78).

Tandis que les domaines de valeurs de l'*affirmation de soi* et du *dépassement de soi*, quel que soit le contexte, sont projetés sur l'axe 2 et sont inversement corrélés. Cet axe explique principalement la dialectique entre les valeurs de *dépassement de soi* (0,77) et d'*affirmation de soi* (-0,75) dans le contexte général. Enfin, les domaines de la *continuité* et de l'*ouverture au changement* sont projetés sur l'axe 3 non représenté sur la figure 24. Le domaine de valeur de l'*ouverture au changement* dans le contexte de l'enseignement de l'EPS s'explique en grande partie sur l'axe 3 (0,57) tandis que les valeurs de la *continuité* dans l'enseignement de l'EPS (-0,64) et dans l'enseignement général (-0,59) sont aussi expliquées par le même axe et inversement corrélées avec l'*ouverture au changement*. Ces résultats confirment l'hypothèse

principale 1 de ce travail, à savoir le rôle principal des concordances de valeurs dans l'explication du bien-être au travail, quelles que soient les conceptions du bien-être.

3.2.2 Une typologie en quatre groupes d'enseignants : *désaccordés, sans-partitions, compositeurs et harmonieux*

Une analyse par cluster permet d'explorer si les professeurs d'EPS se catégorisent en fonction du bien-être et des discordances de valeurs (axe 1 le plus explicatif) ou si la nature des valeurs impacte particulièrement les différents profils d'enseignants d'EPS. De fait, une analyse par cluster a été menée pour distinguer des typologies d'enseignants avec toutes ces variables. Les figures 23 et 24 en annexes 18 page 51 présentent l'arbre hiérarchique sur le plan factoriel à deux dimensions et le dendrogramme. L'arbre hiérarchique suggère une partition en quatre classes tandis que le dendrogramme montre la répartition des sujets dans chacune des classes. Lors de la classification en quatre clusters, la figure 25 en annexe (p. 52) montre la qualité de la classification au travers d'une courbe ROC (receiver operating characteristic) avec un score de faux positif et de faux négatifs bas (0,04 ; 0,092). De fait, le classificateur présente un pourcentage très faible (*e.g.*, les faux positifs ou les faux négatifs) en fonction des caractéristiques sélectionnées pour la classification (Delacour *et al.*, 2005).

La figure 25 montre les résultats de cette analyse par cluster en 4 groupes pour les professeurs d'EPS.

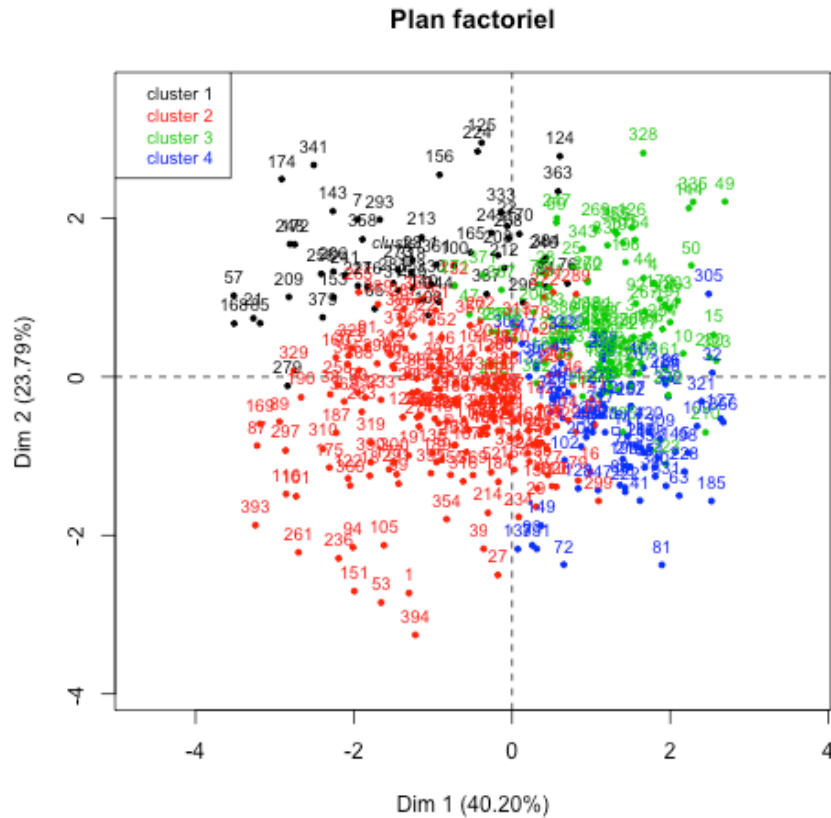


Figure 25. Répartition des quatre clusters dans un plan factoriel à deux dimensions.

L'analyse par clusters fait apparaître quatre profils d'enseignants qui se répartissent sur l'axe 1 et l'axe 2. La figure 26 ci-dessous (page 220) présente les variables significativement différentes des moyennes de l'ensemble des participants pour chacun des clusters avec une métrique euclidienne à partir du carré des distances du Φ^2 et avec la méthode de Ward (package FactoMineR, Husson *et al.*, 2019). Ces groupes se différencient au travers de certaines variables caractéristiques :

- Le profil 1, en noir se caractérise par des scores élevés pour les discordances de valeurs notamment pour l'*affirmation de soi* (positif) et le *dépassement de soi* (négatif), le domaine de l'*affirmation de soi* dans leur SVgen et un score particulièrement faible pour le bien-être au travail. Nous les avons nommés les *désaccordés* au vu des discordances qui les caractérisent pour plus de lisibilité dans la suite de ce travail.

- Le profil 2 dont la particularité est d'être composé d'individus qui ont un score élevé sur le versant hédonique du bien-être mais faible pour le versant eudémonique. Ces enseignants d'EPS ont un score très faible pour le domaine de l'*affirmation de soi* dans leur SVgen et leur SVeps mais un score plus élevé que les autres pour les valeurs de *continuité* dans tous les systèmes de valeurs. Néanmoins, le score du *dépassement de soi* dans le SVeps est élevé. Ils

ont été nommés les *sans-partitions*, car ils sortent légèrement de notre modèle explicatif. En effet, le score de concordance/discordance n'est pas caractéristique du groupe et pourtant ils sont en mal-être au travail.

- Le profil 3 se distingue par un score élevé pour le domaine de l'*ouverture au changement* dans tous les contextes. Ils ont aussi des scores élevés pour les conceptions eudémonique et hédonique du bien-être au travail. Leur score de différentiel de valeurs est moyen révélant une discordance partielle. Ils ont été appelés les *compositeurs* au vu de la prédominance pour le domaine de l'*ouverture au changement* dans tous les domaines. Ils privilégient donc davantage que tous les autres enseignants les valeurs de stimulation (dont la créativité) et d'autonomie.

- Le profil 4 est caractérisé par les enseignants avec un score élevé pour le bien-être au travail (conception eudémonique et hédonique). Par ailleurs, ils valorisent principalement le domaine du *dépassement de soi*. Leur score de différentiel de valeurs est très faible et ces individus sont très concordants, à l'image de leur nom, les *harmonieux*.

La figure 26 ci-dessous synthétise les variables significatives de chaque cluster ainsi que la manière dont elles permettent de différencier les clusters entre eux. Le tableau 25 décrit les variables significativement différentes pour chaque cluster par rapport à la moyenne de l'ensemble des participants.

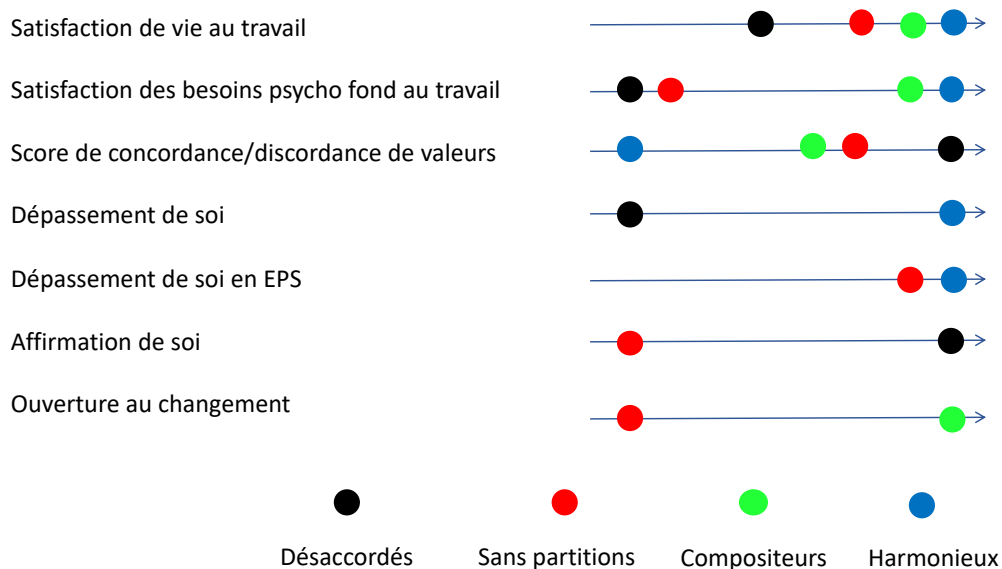


Figure 26. Présentation des variables significatives pour la catégorisation de chaque cluster

Tableau 25. Présentation des variables caractérisant significativement chaque cluster par rapport à l'ensemble des participants

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Moyenne générale	± =					
	Les désaccordés				Les sans-partitions		Les compositeurs		Les harmonieux		
Bien-être au travail											
Bien-être psychologique au travail	2,66 ± 0,69	3,32 ± 0,47	4,12 ± 0,43	4,27 ± 0,44	3,60 ± 0,51						
Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail	3,15 ± 0,42	NS	4,16 ± 0,42	4,19 ± 0,42	3,85 ± 0,43						
Satisfaction de vie professionnelle	3,95 ± 0,94	4,66 ± 1,01	4,95 ± 0,91	5,07 ± 0,95	4,67 ± 0,95						
Système de valeurs général											
<i>Ouverture au changement</i>											
<i>Affirmation de soi</i>	0,02 ± 0,26	-0,21 ± 0,40	0,56 ± 0,26	0,25 ± 0,30	0,16 ± 0,31						
<i>Continuité</i>	0,53 ± 0,46	-1,05 ± 0,51	-0,78 ± 0,55	NS	-0,87 ± 0,50						
<i>Dépassement de soi</i>	-0,16 ± 0,51	0,27 ± 0,27	-0,82 ± 0,43	-0,35 ± 0,45	-0,27 ± 0,61						
	-0,26 ± 0,43	0,56 ± 0,39	0,68 ± 0,24	1,12 ± 0,37	0,80 ± 0,35						
Système de valeurs en FPS											
<i>Ouverture au changement</i>											
<i>Affirmation de soi</i>	NS	-0,52 ± 0,36	0,71 ± 0,15	0,27 ± 0,18	0,26 ± 0,38						
<i>Continuité</i>	-0,29 ± 0,55	-0,94 ± 0,40	-0,59 ± 0,52	-0,76 ± 0,45	-0,71 ± 0,47						
<i>Dépassement de soi</i>	NS	0,31 ± 0,29	-0,41 ± 0,47	-0,32 ± 0,25	-0,22 ± 0,33						
	0,45 ± 0,66	0,79 ± 0,22	0,60 ± 0,31	1,13 ± 0,29	0,76 ± 0,38						
Différentiel de valeurs											
<i>Différentiel pour l'ouverture au changement</i>											
	-0,27 ± 0,26	NS	-0,21 ± 0,15	-0,02 ± 0,19	-0,19 ± 0,23						
<i>Différentiel pour l'affirmation de soi</i>											
	0,97 ± 0,48	0,31 ± 0,40	NS	NS	0,44 ± 0,36						
<i>Différentiel pour la continuité</i>											
	NS	-0,24 ± 0,41	-0,42 ± 0,29	-0,03 ± 0,08	-0,27 ± 0,27						
<i>Score de discordance de valeurs</i>											
	-0,70 ± 0,46	-0,04 ± 0,34	-0,09 ± 0,31	-0,01 ± 0,23	-0,20 ± 0,33						
	0,62 ± 0,42	0,20 ± 0,36	0,26 ± 0,27	0,03 ± 0,16	0,28 ± 0,30						

Ecart-type

NS : représente des valeurs non significativement différentes des moyennes générales

Ces analyses montrent que les concordances de valeurs sont une variable clé pour expliquer le bien-être et pour séparer les clusters entre eux. Elles montrent que des groupes caractéristiques d'enseignants émergent, ils se caractérisent par un niveau de bien-être et des systèmes de valeurs différents.

Si les clusters 1 (*désaccordés*) et 4 (*harmonieux*) s'expliquent par le score de concordance/discordance et les scores de bien-être. Les clusters 2 (les *sans-partitions*) et 3 (les *compositeurs*) s'expliquent par d'autres variables et notamment par la nature des valeurs et les scores de bien-être. En ce sens, les valeurs de *continuité* semblent être davantage propices aux individus qui ont des scores de bien-être bas (les *sans-partitions*), tandis que le domaine de *l'ouverture au changement* semble davantage être corrélé à des professeurs d'EPS qui ont des scores de bien-être plus élevés (les *compositeurs*). Deux clusters se différencient selon le niveau de la concordance, tandis que les deux autres se distinguent par la nature des valeurs pour comprendre le bien-être au travail. Ainsi, il semble important d'explorer plus précisément les liens entre chaque domaine de valeurs et le bien-être au travail. Ainsi, des profils caractéristiques d'enseignants d'EPS existeraient à partir du lien entre les systèmes de valeurs, les concordances/discordances de valeurs et le bien-être au travail.

Ce résultat valide les deux hypothèses principales. Par contre, les sous-hypothèses 1 et 2 de ce travail sont partiellement validées.

Cette analyse statistique par clusters réalisée sur le package FactoMineR (R studio) permet aussi de révéler répondants les plus caractéristiques (appelés « parangons » dans la littérature) pour chaque groupe. Il s'agit des enseignants aux coordonnées les plus proches du barycentre de groupe pour chaque cluster mentionné. Ainsi, le profil de l'individu est très caractéristique de son groupe. Sur le plan statistique, le package FactoMineR permet de faire ressortir cinq parangons par cluster au niveau factoriel. Le tableau 26 permet d'identifier les parangons pour chacun des clusters.

Tableau 26. Présentation des parangons de chaque cluster

Les <i>désaccordés</i>	395	281	23	75	368
Distance	0,64	0,74	0,83	0,85	0,91
Les <i>sans-partitions</i>	78	287	117	367	115
Distance	0,67	0,70	0,77	0,80	0,80
Les <i>compositeurs</i>	207	23	388	396	34
Distance	0,64	0,68	0,69	0,72	0,80
Les <i>harmonieux</i>	193	15	142	391	220
Distance	0,63	0,65	0,67	0,73	0,74

Pour le groupe des *désaccordés*, il s'agit des individus 23, 75, 281, 368 et 395. Les résultats montrent une distance entre chaque individu et le centre du cluster compris entre 0,64 et 0,91. Pour le groupe des *sans-partitions*, les individus sont le 78, 115, 117, 287 et 367 ($0,67 < \text{distance} < 0,80$). Pour les *compositeurs*, il s'agit des individus 23, 34, 207, 388 et 396 ($0,64 < \text{distance} < 0,80$). Et enfin, pour les *harmonieux*, les parangons sont les individus 15, 142, 193, 220 et 391 ($0,63 < \text{distance} < 0,74$).

Ainsi, des profils caractéristiques d'enseignants sont repérables par leurs systèmes de valeurs, leurs niveaux de concordances/discordances et leurs niveaux de bien-être.

4 Analyse prédictive

4.1 Analyse 3 : les variables prédictives du bien-être psychologique au travail des professeurs d'EPS : les discordances de valeurs, l'*ouverture au changement*, le *dépassement de soi* et l'*opérationnalisation du dépassement de soi* et de l'*affirmation de soi*

L'objectif du travail est de tester la capacité à prédire le bien-être au travail avec les variables principales de l'objet d'étude (les natures de valeurs en général et en EPS, les concordances/discordances de valeurs moyennes et par domaine de valeurs). Les résultats de l'analyse par arborescence aléatoire montrent que les discordances de valeurs, l'*ouverture au changement*, le *dépassement de soi* et l'*opérationnalisation de l'affirmation de soi*: les variables prédictives du bien-être psychologique au travail des professeurs d'EPS.

Ce résultat valide les hypothèses principales et la sous-hypothèse 2 et infirme la sous-hypothèse 2 car l'*ouverture au changement* en EPS n'est pas un critère prédictif du bien-être. À l'inverse, l'*affirmation de soi* en EPS en fait partie.

L'analyse sera menée avec un algorithme de prédiction (Boruta). Le tableau 27 montre ces résultats pour les différentes variables interrogées.

Tableau 27. Importance des différentes variables pour prédire le bien-être psychologique au travail.

Variabes	Importance	Décision de l'impact
Score de discordance de valeurs	6,53	Confirmé
Discordance de valeurs pour l' <i>affirmation de soi</i>	5,97	Confirmé
Discordance de valeurs pour la <i>continuité</i>	4,45	Confirmé
<i>Dépassement de soi</i> en EPS	4,40	Confirmé
<i>Affirmation de soi</i> en EPS	4,39	Confirmé
<i>Ouverture au changement</i>	4,24	Confirmé
<i>Dépassement de soi</i>	4,16	Confirmé
Discordance de valeurs pour l' <i>ouverture au changement</i>	4,04	Confirmé
“ShadowMax”	3,32	
<i>Ouverture au changement</i> en EPS	3,14	Rejeté
Discordance de valeurs pour le <i>dépassement de soi</i>	2,97	Rejeté
<i>Continuité</i>	2,37	Rejeté
<i>Continuité</i> en EPS	1,35	Rejeté
<i>Affirmation de soi</i>	0,80	Rejeté

L'analyse par arborescence aléatoire (Kursa et Rudnicki, 2010) confirme les variables dont la contribution pour l'explication d'un phénomène est supérieure à la variable aléatoire de prédiction. Cette analyse permet une sélection statistique des variables déterminantes pour prédire le bien-être psychologique au travail. Les résultats montrent que le facteur de concordance/discordance est le plus important pour prédire le bien-être psychologique au travail des enseignants d'EPS. Les variables qui permettent de prédire si un professeur sera en bien-être psychologique au travail dans cette modélisation prédictive sont : le score de discordances/concordances de valeurs (6,53) ; le *dépassement de soi* (4,40), l'*affirmation de soi* (4,39) et l'*ouverture au changement* (3,14) dans le contexte de l'EPS ; l'*ouverture au changement* (4,24) et le *dépassement de soi* (4,16) dans le contexte général. Ces résultats viennent compléter ceux de l'analyse multifactorielle 1 (régression logistique multiple sur le bien-être psychologique au travail). En effet, les variables de concordances sont toutes « prédictives » du bien-être psychologique au travail avec le score d'importance le plus fort. Ce résultat confirme aussi les deux hypothèses principales de la thèse.

À l'inverse et comme dans les autres analyses, le domaine de valeurs de la *continuité* en EPS ou en général ne permet pas de prédire le bien-être psychologique au travail. Ainsi, les résultats de l'algorithme montrent que les variables les plus prédictives du bien-être psychologique au travail sont les mêmes que pour les régressions logistiques (analyse 1). Ce

résultat participe aussi à confirmer la sous-hypothèse 2 au vu des valeurs « vertueuses » et « néfastes ».

Dès lors, cette analyse est particulièrement intéressante pour tester les clusters réalisés dans l'analyse 2. En effet, cette analyse prédictive avec les mêmes variables que celles de l'analyse 2 permet de comparer les clusters réalisés avec les variables prédictives du modèle. Ainsi, les résultats issus de cette analyse par arborescence aléatoire révèlent les variables « prédictives » du bien-être psychologique.

4.2 Analyse 4 : Evaluation du taux de prédiction des clusters

L'objectif du travail est d'évaluer le taux de prédiction des clusters (analyse 2, page 218) seulement à partir des variables prédictives du bien-être au travail sélectionnées préalablement par le package « Boruta » (analyse 3). Les résultats de l'analyse par apprentissage automatique montrent un taux de prédiction largement supérieur au hasard à partir des seules variables mentionnées. Ces résultats renforcent l'analyse par cluster et renforcent la validation des hypothèses principales de ce travail.

À partir des variables mentionnées comme prédictives dans l'analyse par arborescence aléatoire, il est possible de tester et de prédire le bien-être des individus. Pour tester ces résultats, nous allons utiliser les quatre clusters de l'analyse 2. Les enseignants *compositeurs* et *harmonieux* ont un niveau élevé de bien-être tandis que les enseignants *désaccordés* et *sans-partitions* ont un niveau de bien-être plus bas.

Nous allons vérifier s'il est possible de prédire le cluster des enseignants d'EPS à partir de ces seules variables prédictives sélectionnées dans l'analyse 3. En toute logique, si les variables prédictives sont parfaitement adaptées, le taux de cluster trouvé sera en moyenne de 100 %. Une analyse par apprentissage automatique (machine learning) et les données seront séparées en cinq échantillons distincts pour tester les variables sur différents échantillons. Ainsi, chaque enseignant sera affecté à un cluster théorique en fonction des variables prédictives mentionnées.

L'analyse teste si les clusters théoriques expliquent mieux que le hasard les clusters de l'analyse 1. Un score en pourcentage d'erreur montrera le taux de prédiction du cluster théorique par rapport au cluster réel.

Le tableau 28 montre le pourcentage de réussite et d'erreur dans la prédiction des clusters pour les différents clusters. Les résultats montrent que l'algorithme d'apprentissage automatique avec la méthode du Medium Gaussian SVM à partir des distances euclidiennes a

donné les meilleurs résultats avec une moyenne de prédiction de 87,6 % grâce à ces variables. Il a donc été choisi pour réaliser la matrice de confusion.

Tableau 28. Matrice de confusion par apprentissage automatique avec la méthode du Medium Gaussian SVM

		Prédictions des clusters selon les variables					
		Désaccor- dés	<i>Sans- partitions</i>	Composi- teurs	Harmon- ieux	% de vrais positifs	% de faux négatifs
Vérita- ble classifi- cation	<i>Désaccord- és</i>	95 %	3 %	1 %	1 %	95 %	5 %
	<i>Sans- partitions</i>	12 %	74 %	5 %	9 %	74 %	26 %
	<i>Composite urss</i>	1 %	4 %	84 %	10 %	84 %	16 %
	<i>Harmonie ux</i>	8 %	4 %	3 %	86 %	86 %	14 %

L'analyse montre 5 % d'erreur pour le cluster 1 (*désaccordés*), puis 16 % pour le cluster 2 (*sans-partitions*), ensuite 26 % pour le cluster 3 (*compositeurs*) et enfin 14 % pour le cluster 4 (*harmonieux*). La moyenne du taux de vrais positifs est de 87,6 % et ils varient entre 74 % et 95 %. L'analyse est la plus fiable pour le cluster des *désaccordés* (95 % de vrais positifs) et la moins fiable pour le cluster des *compositeurs* (74 % de vrais positifs).

Les résultats montrent que les groupes ont été prédits avec un taux de vrais positifs supérieur au hasard (dans ce cas, 25 % étant donné qu'il y a 4 clusters). Cela montre que le classificateur est valide et que les variables prédictives permettent de valider les clusters de manière plus objective. En effet, la matrice de confusion montre que les clusters étudiés sont très correctement objectivables (au minimum supérieur à 74 %) par les caractéristiques de la prédiction du bien-être psychologique au travail. Le pourcentage d'erreur pour prédire le bon cluster est faible en fonction des scores de valeurs dans les différents contextes, la concordance de valeurs et leur bien-être psychologique au travail. Cette méthode d'apprentissage automatique confirme la validité au cluster de l'analyse 2.

De plus, il semble logique que les clusters 2 et 3 soient les moins bien prédits étant donné qu'ils étaient en partie expliqués par le domaine de la *continuité* (domaine de valeurs important pour les *sans-partitions*) et l'*ouverture au changement* en EPS (domaine de valeurs important pour les *compositeurs*), non inclus dans ce modèle.

Le taux de réussite dans la prédiction est de 85 % pour les enseignants en bien-être (*compositeurs* et *harmonieux* confondus) et de 84,5 % pour les enseignants en mal-être (*désaccordés* et sans partitions). Ce taux est largement supérieur au hasard, cette analyse permet

de montrer que les variables prédictives du bien-être permettent d'expliquer fortement les clusters.

En parallèle, des analyses corrélationnelles ont été menées, elles n'apportent pas de résultats supplémentaires et valident notre propos.

5 Synthèse récapitulative des résultats du temps 1 de la thèse

L'objectif de ce travail de recherche est d'explorer les relations entre le bien-être au travail et les systèmes de valeurs des enseignants. Les résultats de l'étude statistique menée sur les données récoltées par questionnaire montrent des relations entre les domaines de valeurs dans différents contextes (système de valeurs général, système de valeurs en EPS) et le bien-être au travail des enseignants d'EPS.

Les deux hypothèses principales de ce travail sont validées.

Pour l'HP1, les résultats montrent que les concordances avec son système général de valeurs dans le contexte de sa profession sont un facteur propice au bien-être au travail des enseignants d'EPS. Dès lors, le fait que l'enseignant d'EPS enseigne au plus proche de son système de valeurs impacte positivement son bien-être au travail.

La sous-hypothèse 1 est validée. En effet, les concordances/discordances de valeurs sont plus explicatives du bien-être au travail des enseignants d'EPS que leur perception du climat scolaire ou de la qualité des relations interpersonnelles au travail.

Concernant l'HP 2 : La nature des valeurs prioritaires de l'enseignant impacte ce même bien-être spécifiquement pour les enseignants d'EPS.

La sous-hypothèse 2 est partiellement validée. Les résultats montrent que les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* sont « vertueuses » pour les enseignants d'EPS dans toutes les conceptions du bien-être contrairement aux valeurs de *continuité* qui sont néfastes. De plus, les valeurs d'*affirmation de soi* en EPS sont aussi des valeurs vertueuses dans le contexte de l'enseignement de l'EPS. Ce résultat est spécifique à l'enseignement de l'EPS.

La sous-hypothèse 3 est partiellement validée. D'une part, les résultats montrent que les systèmes généraux de valeurs sont différents selon les variables socio-environnementales. De plus, les enseignants exerçant en éducation prioritaire ne diffèrent pas des autres enseignants dans leurs systèmes de valeurs opérationnalisés en EPS. Ces résultats infirment en partie la sous-hypothèse 3.

D'autre part, la variable « sexe » confirme la sous-hypothèse 3 puisqu'il s'agit d'une variable distinctive dans les systèmes de valeurs. En effet, les femmes valorisent davantage les valeurs de *continuité* et de *dépassement de soi* en général. À l'inverse, dans leurs pratiques professionnelles en EPS, elles valorisent plus l'*affirmation de soi* que les hommes. Par ailleurs, les enseignants d'EPS en collège valorisent davantage les valeurs de *continuité* comparativement aux enseignants exerçant en lycée professionnel ou général et technique. Ces résultats confirment en partie la sous-hypothèse 3.

La sous-hypothèse 4 est infirmée. Les résultats ne montrent aucun effet significatif des variables socio-environnementales sur le bien-être au travail des enseignants d'EPS.

Partie 3. Une approche par entretiens

« L'entretien, comme technique d'enquête, est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations. L'entretien qui modifie les rapports entre interviewer et interviewé modifie aussi la nature de l'information produite.

D'une information qui constituait une réponse ponctuelle à une question directe de l'enquêteur, on est passé à une réponse-discours obtenue par interventions indirectes de l'enquêteur »

Blanchet et Gotman, 2007, 7

Une enquête par entretiens a été construite afin de viser une approche compréhensive et illustrative du lien entre système de valeurs et bien-être chez les enseignants d'EPS.

Suite à la brève présentation de l'intérêt d'une méthode mixte de recherche, cette partie se détaille en deux chapitres.

Le chapitre 1 développera la méthodologie de l'étude par entretiens.

Le chapitre 2 proposera les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'approche par entretiens.

Une méthode mixte

1 Intérêt d'une méthode mixte

Une méthode mixte de recherche (Bergman, 2008) permet de mieux comprendre un phénomène notamment lorsqu'une méthode n'est pas suffisante (Yin, 2018). Elle sera utilisée pour trois raisons principales : aborder les données sous des angles différents, proposer une analyse plus détaillée et confirmer les résultats au travers d'une des méthodes (Rossman et Wilson, 1994 ; Creswell et Plano Clark, 2011). Dans notre travail, les entretiens permettront une approche davantage compréhensive des résultats de l'étude par questionnaire.

Ces méthodes sont maintenant très répandues (Tashakkorie et Teddlie, 2010) et notamment en sciences de l'éducation (Pluye *et al.*, 2009). Une combinaison de plusieurs approches méthodologiques interdépendantes (Pluye *et al.*, 2009) est supérieure à la somme de ces études (Bazeley, 2012). Pour compléter les résultats de l'étude par questionnaire, nous allons réaliser des entretiens.

Le temps 1 de l'étude a permis de valider les deux hypothèses générales de ce travail à savoir (1) que le fait d'agir en concordance avec son système général de valeurs dans le contexte de sa profession est un facteur propice au bien-être au travail des enseignants d'EPS et (2) que la nature des valeurs impacte le bien-être au travail spécifiquement pour les enseignants d'EPS.

Les analyses par clusters (analyse 2) ont montré que les enseignants d'EPS pouvaient être catégorisés selon le lien entre leurs systèmes de valeurs, leur niveau de concordances/discordances et leur niveau de bien-être au travail.

Toutefois, certains résultats sont difficilement compréhensibles. Pour exemple, les enseignants du cluster des *sans-partitions* sont en concordance de valeurs et pourtant ils ressentent un bien-être moins élevé que les enseignants du cluster des *compositeurs* qui ont un niveau de discordance plus élevé. Ce résultat va à l'encontre de l'hypothèse générale 1. Pour comprendre ce résultat, la nature des valeurs valorisées en EPS nous a donné des premières indications car les *sans-partitions* valorisent davantage les valeurs de *continuité* tandis que les *compositeurs* sont plutôt tournés vers les valeurs *d'ouverture au changement*. Toutefois, ce résultat ne va pas dans le sens des conclusions de notre étude.

Il semble donc intéressant d'approfondir ces résultats et d'affiner la compréhension du lien entre systèmes de valeurs et bien-être au travail en menant des entretiens compréhensifs auprès d'enseignants typiques de chaque cluster. La plus-value de ce temps 2 de l'étude sera

donc de tester puis d'illustrer dans les pratiques professionnelles les résultats du temps 1 pour gagner en compréhension sur l'objet étudié.

Les profils d'enseignants (analyse par clusters) les plus caractéristiques (parangons) de chaque groupe d'enseignants construits selon le lien entre les facteurs de « bien-être » et les systèmes de valeurs ainsi que leur niveau de concordances/discordances seront alors étudiés dans les entretiens. Ainsi, la méthodologie du temps 2 (étude par entretiens) est dépendante des résultats du temps 1 de l'étude (étude par questionnaire). Les méthodes d'analyses sont interdépendantes et les résultats sont inter-reliés. Cette approche permet d'affiner la compréhension du bien-être au travail des professeurs d'EPS.

Les guides d'entretien seront construits en parallèle de la construction du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisés en EPS. L'« *unité d'analyse* » est donc identique et permettra de comparer les résultats des deux approches (Loup, 2016). Teddlie et Tashakkori (2010) insistent sur des phases d'interactions entre les deux bases de données qui donnent un sens global aux résultats. Ainsi, les résultats des données qualitatives pourront confirmer ou contredire les résultats des données quantitatives. Lorsque les outils de recueils de données sont interdépendants, Moran-Ellis et son équipe (2006) évoquent la notion d'un « suivi de piste ».

Au final, ces oscillations entre l'approche méthodologique quantitative et qualitative permettent aussi d'étudier la cohérence empirique des outils créés. Ainsi, des études complémentaires pourraient être menées si des incohérences, des contradictions ressortent de l'étude des discours (entretiens compréhensifs et études de cas) par rapport aux résultats de l'étude quantitative pour améliorer la fiabilité des outils de mesure (Yin, 2018).

Les objets de l'étude (OE) par entretiens se détaillent en trois points :

OE1 : Les quatre domaines de valeurs de Schwartz se retrouvent dans la description des pratiques professionnelles des enseignants et les verbatims traduisent les mêmes valeurs prioritaires que celles recueillies par questionnaire pour les enseignants interrogés. Cette sous-hypothèse permettrait *a priori* de renforcer la validité des résultats du temps 1 et notamment des clusters.

OE2 : Il y aurait donc des profils singuliers d'enseignants d'EPS caractérisables dans leurs discours par leurs systèmes de valeurs, leurs niveaux de concordances/discordances et leurs niveaux de bien-être.

OE3 : Des éléments singuliers issus des parcours professionnels et/ou des trajectoires de vie permettront de mieux comprendre certains aspects inexplicables dans les profils des enseignants d'EPS⁹⁷.

2 Synthèse du modèle méthodologique de l'étude mixte

Le tableau 29 synthétise le design méthodologique de la thèse avec les outils de collecte de données et les techniques d'analyse mobilisés au travers des deux temps méthodologiques.

Tableau 29. Design méthodologique de l'étude mixte de recherche pour chaque étude

Échantillon	Outils de collecte de données	Techniques d'analyse de données
396 enseignants d'EPS de l'académie de Lille	Temps 1 – étude par questionnaire	Analyse statistique - Étude quantitative
12 enseignants d'EPS de l'académie de Lille sur la base des clusters de l'échantillon	Temps 2 – étude par entretiens	Analyse lexicale – quantitative et Analyse thématique - qualitative

⁹⁷ Sur la base des travaux menés dans le cadre de la théorie congruence-environnement, il est possible que les profils atypiques s'expliquent par des facteurs issus des autres échelles (congruence avec les élèves, avec les pairs, avec l'institution).

représentations et donc d'un point de vue avec des enjeux parfois conscients et d'autres fois inconscients (Kaufmann, 1996). En effet, les valeurs se traduisent dans des attitudes, des discours et des pratiques sociales décrites par l'enseignant à partir des mots employés (occurrences) des relations entre eux (cooccurrences) et des verbatims (sens du propos). Une analyse de discours (qualitative) sera complémentaire à l'analyse textuelle sur la structure des entretiens et des cooccurrences entre elles (quantitative). Ces méthodes permettent de recueillir de l'information et notamment comprendre et expliquer des faits à partir du point de vue de l'interrogé.

Nous étudierons l'homogénéité et les différences de discours pour trois « parangons » de chaque cluster. Cette étude permet d'affiner les résultats du temps 1⁹⁹ et de comprendre si les valeurs sont révélatrices de ces clusters aussi dans les entretiens (OE1). À ce sujet, Weber développe qu'il faut « *plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément (...) pour former un tableau de pensée homogène* » (1995, 181). Ainsi, il sera possible de tester les clusters effectués, d'analyser les cohérences ou les incohérences par rapport aux réponses de l'étude par questionnaire puis de leur donner sens au travers de différentes analyses de discours, notamment thématiques. Ce nouveau recueil de données permet de compléter cette « intelligibilité partielle » des relations entre les systèmes de valeurs et le bien-être au travail (Gusdorf, 1974) et ainsi d'accéder aux représentations des enseignants sur les thématiques que nous donnons à comprendre.

Dans les entretiens, l'approche du bien-être est plutôt hédonique car elle est plus accessible pour les répondants (Zeidan, 2012). Les entretiens seront menés par des récits de vie et des entretiens compréhensifs. Les analyses de discours des entretiens compréhensifs permettent d'illustrer ce qui est le plus important en termes de sens dans les typologies et d'illustrer les profils d'enseignants. L'objet du récit de vie est d'interroger la trajectoire de l'enseignant pour comprendre la construction de ses systèmes de valeurs et des concordances/discordances de l'enseignant (OE2 et OE3).

Cette partie méthodologique se présentera en quatre sections. Dans un premier temps, nous présenterons la conception de l'étude et la méthodologie utilisée pour réaliser le guide pour les entretiens compréhensifs et les récits de vie. Ensuite, les participants du « temps 2 » seront présentés. Dans un troisième temps, les processus mis en œuvre pour le codage des données seront explicités. Enfin, les différentes stratégies d'analyse des entretiens seront présentées (analyse thématique des discours et analyses statistiques des données textuelles).

⁹⁹ Les sous-hypothèses 1 et 2 et les hypothèses principales seront aussi interrogées dans l'analyse des entretiens.

1 Conception de l'étude

Le positionnement méthodologique adopté prend essence dans les études de cas (Yin, 2018). Les études de cas de la présente étude comprennent un récit de vie et un entretien compréhensif. La démarche est à la fois inductive et déductive dans la conception des entretiens. L'objectif est d'interroger la trajectoire individuelle et professionnelle, les pratiques d'enseignements, le contexte global pour contribuer aux jalons heuristiques du temps 1. Elle pourrait aussi permettre de renforcer la validité interne des outils mobilisés.

L'intérêt de cette approche est d'affiner la compréhension et de revisiter les résultats de l'enquête par questionnaire. Ainsi, la mise en œuvre dans ces entretiens permettra aussi d'interroger la validité des informations du questionnaire de valeurs par portrait opérationnalisé en EPS construit et validé dans cette étude. Les gestes du quotidien n'ont pas pu être traduits directement (*e.g.*, observation participante), mais nous souhaitons nous approcher le plus possible de la réalité de chaque enseignant et de leurs valeurs en actes pour objectiver au maximum notre travail. Pour cela, la méthodologie par entretiens compréhensifs a été pensée en deux temps. Une première partie plus inductive permet d'interroger la trajectoire individuelle avec des questions plus ouvertes à la manière des récits de vie (Bertaux, 2003). Ensuite, une seconde partie se centrera sur des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) à partir d'un guide d'entretien.

1.1 Positionnement méthodologique de l'étude par entretiens

Dans le présent travail, nous donnons un intérêt central à la parole de l'interlocuteur pour comprendre et discuter de ses comportements, ses attitudes et ses manières de penser. Yin (2017) souligne que pour réaliser des études de cas, il faut concevoir une étude en plusieurs temps et de façon itérative. En ce sens, la préparation de l'étude se conçoit aussi dans la récolte et l'analyse des données. Si pour les entretiens compréhensifs, l'interrogé s'exprime en toute liberté sur des questions plutôt précises (Wacheux, 1996), pour des récits de vie le guide d'entretien doit permettre plus de liberté dans l'optique où elle « *soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance* » (Blanchet et Gotman, 2007, 18). Ces procédés se nourrissent afin de rendre le projet plus pertinent. À l'instar de l'« *identité narrative* » de Ricoeur, « *je suis avant tout ce que je me raconte être* » (cité par Gilbert, 2001, 172), l'approche est identique pour la sociologie clinique (de Gaulejac, Hanique et Roche, 2012) et dans ces entretiens. Ils sont basés sur la confiance accordée aux propos de l'interrogé.

L'objectif de ce « temps 2 » est donc de faire à la fois une analyse inductive pour explorer les variables les plus explicatives du bien-être au travail à différentes échelles (individuelles, interindividuelles et organisationnelles) pour les individus de chaque cluster et une analyse déductive des entretiens en tentant d'y repérer des indicateurs des catégories définis dans le cadre théorique de Schwartz (1992) (cf. intérêt d'une méthode mixte page 230).

1.1.1 Description des outils : le guide d'entretien

L'entretien est « un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (question, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers » (Vermersch, 1994, 45). Il faut donc construire un guide d'entretien et de repérage de ce qui est dit pour accompagner l'entretien et aider l'interrogateur dans cette pratique.

Le guide d'entretien (cf. annexe 21, page 55) a été développé en deux parties : le récit de vie (trajectoire professionnelle) et les entretiens compréhensifs comprenant plusieurs sous-parties : le bien-être au travail (*e.g.*, : Est-ce que vous êtes bien dans votre métier ?) et des indicateurs permettant une verbalisation des enseignants sur leurs valeurs (*e.g.*, vous sentez-vous en phase ou décalé par rapport à l'évolution de la discipline ?) et plus particulièrement sur leurs valeurs en actes (*e.g.*, lorsqu'un élève est en échec dans la situation proposée, quelle attitude allez-vous mettre en place pour réagir ?).

Par ailleurs, le guide d'entretien a été affiné tout au long de la recherche. Deux entretiens exploratoires ont été menés avec des enseignants volontaires afin de voir la validité et la pertinence de ce même guide. Un auto-entretien a aussi été réalisé afin de gagner en réflexivité sur l'outil de mesure (Yin, 2018 sur la sociologie réflexive) et de réduire notre part de subjectivité¹⁰⁰. Ces premiers entretiens ont permis de s'imprégner du guide d'analyse et de privilégier la logique du discours aux relances pré-conçues. Une attention importante était donnée pour que tous les thèmes soient bien évoqués.

¹⁰⁰ En tant qu'enseignant d'EPS, nous sommes partie-prenante de l'échantillon d'étude cible et cela nécessite d'avoir une posture réflexive et une rigueur méthodologique pour accorder une place explicite et effective à ce biais de désirabilité.

1.1.2 Récit de vie

Les récits de vie permettent de cerner des aspects méconnus des dynamiques de l'enseignant interrogé et ainsi de comprendre les trajectoires professionnelles et la construction des différents systèmes de valeurs. Nous soulignons aussi qu'il sera intéressant de prendre en compte l'histoire personnelle notamment sur les valeurs de l'individu pour mieux comprendre la construction de ses valeurs (Higgins, 2006). Le niveau d'étude de l'objet d'étude devient diachronique. En effet, les entretiens compréhensifs et les questionnaires se restreignent à une part limitée de la réalité : la focale synchronique. Cette lecture différente ouvre les cadres d'analyse pour déconstruire les systèmes de valeurs des enseignants d'EPS sélectionnés et comprendre comment leurs valeurs émergent. Ainsi, les processus sociaux et les mécanismes sous-jacents (individuels, intersubjectifs et structurels) à la construction des valeurs peuvent être interrogés afin de mieux comprendre leurs valeurs (Bertaux, 2003). Toutefois, si l'entretien compréhensif se centre sur le vécu de l'action et le « comment », le récit de vie porte plutôt sur la causalité de la situation et privilégie le « pourquoi ».

À l'instar de Tupin (1996) sur les typologies « d'enseignant en Français », nous avons souhaité comprendre les choix des enseignants à travers leur parcours de vie biographique (*e.g.*, pourquoi vous êtes-vous engagés dans une carrière de prof d'EPS ?). Par exemple, le fait que Alice (*compositeur*) soit enfant d'enseignant peut participer à la construction de ses valeurs et à sa trajectoire. Cette lecture plus sociologique des profils permet aussi de donner un regard plus fin sur les clusters et essayer de percevoir d'éventuelles redondances dans les profils. Nous chercherons à étudier des similitudes dans les trajectoires (rupture et continuité) pour expliquer un « cas type » au travers des similarités dans les parcours pour chacun des quatre clusters.

Dans ces conditions, cet autre regard permet de laisser davantage la parole aux répondants sur son parcours et offre davantage de liberté à l'enseignant pour décrire sa trajectoire (*e.g.*, est-ce que vous pouvez me décrire ce qui vous a marqué chez cette personne que vous décrivez comme un « mentor » ? [...] et en termes d'attitudes et de comportements ?). Sans se positionner totalement dans la méthode du sosie (Saujat, 2002), cette méthode permet de mesurer les valeurs sans les interroger directement. Nous avons interrogé trois dimensions : les raisons (aspiration, motivation) de leur choix de professionnalisation dans l'enseignement en EPS, les éléments déclencheurs qui ont permis de déclencher cette trajectoire et enfin la trajectoire professionnelle depuis la formation initiale (cf. annexe 21, page 56-56).

Seules les informations subjectives de l'expérience de l'enseignant et notamment les indices pertinents de bien-être ou des valeurs seront gardées pour détailler une réalité historico-

empirique. Ces données seront basées sur le ressenti de l'individu dans des événements, un jugement de ses expériences et de son parcours et enfin la réalité discursive du récit sur les mots employés (Bertaux, 2003). La saturation des données (Glaser et Strauss, 1967) ne sera pas atteinte, mais l'objectif est davantage compréhensif car les entretiens sont pensés sans modèle préconçu.

1.1.3 Les entretiens compréhensifs

Les entretiens compréhensifs sont partie intégrante de l'étude de cas. Le but est d'illustrer ce qui est le plus important en termes de sens pour les différents enseignants interrogés afin de voir les valeurs mises en avant et le bien-être ressenti au travail dans le discours.

1.1.3.1 La construction de l'outil

Trente et une variables ont été construites à partir des réflexions menées pour développer le questionnaire de valeurs par portraits au travail (Temps 1 de l'étude). Les assertions du questionnaire nous ont aidé à construire les questions du guide d'entretien.

Ces variables (indices dans la conception de l'étude) ont été regroupées en quatre indicateurs présentés dans le tableau 30 : les facteurs liés à la conception de l'enseignement, ceux liés à la conception de l'EPS, ceux liés aux pratiques didactiques et enfin ceux liés aux pratiques pédagogiques et éducatives. Ils traduisent des valeurs à l'instar du travail de Le Bot (2012). Les relances du guide d'entretien ont été développées dans l'optique d'interroger à la fois le bien-être au travail (plutôt dans l'approche hédonique) et les systèmes de valeurs au travail par le biais d'indicateurs. Les facteurs de regroupement retenus pour construire le guide d'entretien sont présentés dans le tableau 30.

Tableau 30. Indicateurs issus du PVQ-eps pour construire le guide d'entretien

Indicateurs retenus	Indices retenus
Facteurs liés à la conception de l'enseignement	Engagement de l'enseignant Élément fondamental Place de l'élève (relation pédagogique) Processus de valorisation recherché Qualité d'un prof Educabilité Idéal éducatif
Facteurs liés à la conception de l'EPS	Aspirations Motivation personnelle Construction de mon cours Conduites (ce qui l'anime) Finalité Perspectives personnelles
Facteurs liés aux pratiques didactiques	Objectif pour soi Objectifs séances Besoins pour les élèves Objectifs pour l'élève Séance réussie Choix de situation Objectifs séquences Choix de groupement Projet Travail en équipe
Facteurs liés aux pratiques pédagogiques et éducatives	Comportements Attitudes Situations de dilemme Bon élève Savoir non moteur Profil pédagogique (style d'enseignement) Relation pédagogique Actions en EPS pour gérer les Pb comportementaux Gestion de situation conflictuelle

1.1.3.2 La gestion de l'entretien et ses précautions méthodologiques

Les variables permettront de faciliter la verbalisation de l'enseignant sur ses valeurs sans les interroger directement (*e.g.*, la gestion de situation conflictuelle). En effet, il s'agit d'indicateur pour faire verbaliser le répondant sur ses valeurs à partir des pratiques d'enseignement et des conceptions dans l'enseignement (les comportements, les motivations personnelles, les aspirations, etc.).

À partir d'une première question pré-établie dans le guide d'entretien, les enseignants ont la parole (Savoie-Zajc, 2009). En effet, les questions ne seront pas posées explicitement mais ils servent de guide. En plus des facteurs cités, la méthode de l'incident critique a été

utilisée (Dagenais-Desmarais, 2010). Il s'agit d'expliquer un moment de gestion de classe complexe, il est révélateur de valeurs (Le Bot, 2012). Nous avons donc demandé à l'enseignant de raconter le dernier moment où il s'est trouvé dans une impasse au niveau pédagogique ainsi que le dernier événement de tensions avec des élèves. Nous avons essayé de faire revivre cette situation pour mieux comprendre le contexte, les réactions en actes et les émotions pour relier cette question au bien-être au travail. Cette technique a été largement évoquée par Hoffman, Crandall et Shadbolt (1998). Elle permet de décrire des décisions, les gestes et les actions qui semblent plus efficaces dans une situation donnée (Yvon et Saussez, 2010). L'idée était de faire ressortir des dilemmes car les solutions sont insatisfaisantes puisque l'enseignant doit faire une concession. Elles sont basées sur des valeurs et des préoccupations (Ria *et al.*, 2001). Ensuite, des questions autour de ces dilemmes étaient posées à l'instar de Perez-Roux et Perez (2019). Par exemple, la question posée demandait à l'enseignant de raconter une situation de dilemme et sa réaction « Prenez la dernière situation où vous êtes dans une impasse au niveau pédagogique, pouvez-vous me la détailler et me dire comment vous avez réagi ? ». La gestion d'une situation met en tension des valeurs et ainsi, l'enseignant les traduira dans le discours. Il s'agit d'une technique pour obtenir un contenu plus riche (Fortin, Côté et Filion, 2006). En effet, à partir des réponses, de nouvelles questions (Savoie-Zajc, 2009) émergent afin d'éclaircir et de compléter le propos. Dès lors, nous pouvions faire reformuler l'interrogé dans ses choix quotidiens notamment face à des situations d'hésitations.

Par ailleurs, nous avons fait attention à ne pas savoir quel profil d'enseignant nous allions rencontrer. Par exemple, le numéro du cluster de la personne interrogée n'était pas connu avant l'entretien afin de limiter une certaine forme d'effet pygmalion (biais d'interprétation). Ainsi, les résultats de l'étude du temps 1 n'ont pas influencé notre positionnement en tant qu'interrogateur.

1.1.3.3 Le codage/l'analyse

Les variables mentionnées ont été catégorisées en items à partir de chacun des domaines de valeurs de Schwartz (*ouverture au changement, affirmation de soi, continuité, dépassement de soi*). Même si les systèmes de valeurs peuvent être opérationnalisés différemment dans les discours et les actes, il semble primordial de comprendre la logique d'opérationnalisation des valeurs de Schwartz pour traduire des pratiques. Des réponses types ont été développées et sont proposées pour ces indices en fonction de chaque domaine de valeurs en annexe 22 (p. 58-61 dans le tableau 9 « Grille de lecture des entretiens et codage »), elles ne sont pas exhaustives. Elles permettent de comprendre les démarches de codage des entretiens.

En effet, cette grille de lecture permettra recoder les entretiens retranscrits. Car, interroger les indicateurs de valeurs permet de mesurer les valeurs dans le discours de manière indirecte. Par exemple, lorsque l'enseignant évoquera ses comportements. Nous analyserons *a posteriori* si l'enseignant est toujours dynamique et dans l'action pour motiver les élèves à pratiquer et prendre du plaisir (valeurs d'*ouverture au changement*), ou s'il est plutôt dans la discussion pour les comprendre et les conseiller (valeurs de *dépassement de soi*), ou s'ils se mettent en retrait, surveille et donne des consignes précises pour que les élèves performant (valeurs d'*affirmation de soi*), ou s'il se positionne en retrait pour donner des critères de réalisation et surveiller les élèves (valeurs de *continuité*). Ainsi, les discours seront décryptés pour saisir les valeurs principales de l'enseignant interrogé. Ce travail en amont permettra de coder les entretiens retranscrits en fonction des domaines de valeurs.

Dès lors, les verbatims seront analysés *a posteriori* en fonction du codage réalisé et étayé en amont pour les traduire en domaines de valeurs (Schwartz, 1992). Nous analyserons alors les valeurs mises en avant dans les discours par rapport à celles qui correspondent à l'étude 1.

2 Participants

2.1 Sujets

Douze participants (N = six femmes et N = six hommes) ont accepté de participer à l'étude. Il s'agit donc d'environ 3 % de l'échantillon principal du temps 1. Cet échantillonnage a été réalisé de manière statistique sur la base des résultats empiriques du temps 1 (cf. « *parangons* ») de l'étude par cluster (*désaccordés, sans-partitions, compositeurs, harmonieux*). Il s'agit du seul critère d'inclusion de ces entretiens. Un courriel (présenté en annexe 19 page 53) a permis de prendre contact avec les enseignants pour mener ces entretiens. Sur les vingt enseignants caractéristiques (cinq parangons par cluster ; cf. analyse tableau 26 page 222), seuls les individus qui ont accepté de laisser leur mail en fin de questionnaires ont pu être contactés. Au total, 19 enseignants ont été contactés, 14 ont accepté de participer. Trois personnes caractéristiques de chacun des clusters ont été choisies en fonction de leur disponibilité.

2.2 Profil des participants

Les participants ont de 1 à 27 années d'ancienneté avec un âge moyen de 40,6 ans ($\pm 9,3$). Les entretiens ont été réalisés entre septembre et novembre 2018. Le tableau 31 décrit le profil socio-environnemental des enseignants interrogés au niveau des variables individuelles

(sociologiques) et professionnelles. Des pseudonymes ont été utilisés pour ne pas divulguer l'identité des enseignants interrogés.

Tableau 31. Descriptif du profil socio-environnemental des enseignants interrogés

Numéro d'entretiens	Pseudonymes	Cluster	Sexe	public/privé	Enseignant en REP	Ancienneté	Type d'établissement	Statut	Syndiqué
75	Kevin	1	H	Public	Oui	< de 11 ans	Collège	Agrégé	Oui
368	Lucie	1	F	Public	Non	Entre 11 et 20 ans	LP	Certifié	Oui
395	Yoann	1	H	Public	Oui	< de 11 ans	Collège	Certifié	Oui
115	Guillaume	2	H	Public	Non	< de 11 ans	LEGT	Certifié	Non
287	Catherine	2	F	Public	Non	Entre 11 et 20 ans	Collège	Certifié	Non
367	Eugénie	2	F	Public	Non	< de 11 ans	LEGT Lycée	Certifié	Non
23	Hugo	3	H	privé	Non	> de 21 ans	polyvalent	Certifié	Oui
34	Alice	3	F	Public	Non	Néo-titulaire	Collège	Certifié	Non
396	Mathilde	3	F	Public	Non	Entre 11 et 20 ans	LEGT	Agrégé	Non
15	Patrick	4	F	Public	Oui	Entre 11 et 20 ans	Collège	Certifié	Non
193	Henry	4	H	Public	Oui	< de 11 ans	Collège	Agrégé	Oui
391	Jean	4	H	Public	Non	> de 21 ans	Collège	Certifié	Oui

Les caractéristiques individuelles montrent des disparités intéressantes des profils socio-environnementaux des enseignants interrogés. Toutefois, une prédominance des enseignants entre 1 et 20 ans d'ancienneté (75 %), certifié (66,66 %) et avec peu d'expérience en REP (83,33 %) est notée. Les caractéristiques institutionnelles montrent que la majorité des enseignants proviennent d'un collège (58,33 %), urbain (58,33 %), public (92 %) hors zone éducation prioritaire (66,67 %). Par ailleurs, les enseignants sont répartis harmonieusement selon leur ancienneté, leur sexe, leur statut, le type d'établissement, le fait de travailler dans le public, l'adhésion à un syndicat et leur expérience en REP.

Le tableau 32 présente les enseignants interrogés selon leur profil « valeurs » et « bien-être ».

Tableau 32. Descriptif des enseignants interrogés en fonction des variables déterminantes du temps 1

Pseudonymes	Numéro d'entretiens	Cluster	Domaine prioritaire du SVgen	Domaine prioritaire du SVeps	Discordance de valeurs	Bien-être psychologique au travail
Kevin	75	1	AF	DE	++	--
Lucie	368	1	CO	AF	++	---
Yoann	395	1	DE	AF	+++	-
Guillaume	115	2	DE	OC	+	--
Catherine	287	2	AF	OC	+	---
Eugénie	367	2	DE	AF	+	-
Hugo	23	3	OC	OC	--	+++
Alice	34	3	OC	DE	-	++
Mathilde	396	3	OC	DE	-	+++
Patrick	15	4	DE	DE	---	+++
Henry	193	4	DE	DE/OC	--	++
Jean	391	4	AF	AF	---	+++

Cluster : 1 = désaccordés ; 2 = sans-partitions ; 3 = compositeurs ; 4 = harmonieux

SVgen = système général de valeurs ; SVeps = système de valeurs en EPS

OC : ouverture au changement ; AF = affirmation de soi ; DE = dépassement de soi ; CO = continuité

Ce descriptif (Tableau 32) des individus interrogés permet de cerner les réponses au questionnaire et de catégoriser chaque enseignant par rapport au temps 1 de l'étude. Les différents clusters pour ces enseignants témoignent de caractéristiques très contrastées au niveau des systèmes de valeurs des répondants, des discordances de valeurs et du bien-être psychologique au travail.

3 Procédures

3.1 Collecte des données

Un courriel de sollicitation de participation à l'étude a été envoyé aux 19 enseignants ayant précisé leur adresse mail en fin de questionnaire (Temps 1 de l'étude). Le courriel est présenté en annexe 19 page 53. Il précise la prise de contact avec les enseignants, les moyens de réponse pour trouver des disponibilités communes par un lien hypertexte « doodle option sondage caché » (noms, prénom, commentaire, réponse des utilisateurs restent confidentiels) ainsi que les conditions des entretiens.

Après avoir accepté de participer, les enseignants devaient donner leur consentement écrit avec un retour de la fiche de consentement (annexe 20, page 54). Les entretiens ont été réalisés dans un bureau de notre lieu de travail (4) ou de celui de l'intéressé (8) entre septembre et novembre 2018. Les conditions étaient identiques et les plus favorables possible pour la

confidentialité et la sécurité affective de l'interrogé (aucun passage, porte fermée, bruit limité, téléphone en mode silencieux, ordinateur éteint).

Les entretiens ont été enregistrés et un temps minimum de 55' de disponibilité était demandé avant de démarrer la « discussion ». Ensuite, nous nous sommes adaptés aux temps que l'enseignant avait à nous accorder (contraintes institutionnelles, expériences, etc.). Le temps moyen d'entretiens a été de 1h25 (intervalle = 49 min à 135 min).

Tous les entretiens ont été retranscrits en totalité avec le maximum de détails au niveau sonore tels que les hésitations, la gêne au niveau verbal, etc. Si au préalable, nous pensions prendre en considération les gestes, mouvements des yeux, expressions sur des carnets de terrains lors des entretiens. De fait pour présenter mais seulement les intonations de la voix, les silences et les verbatims. Les entretiens ont toujours commencé par la thématique de la trajectoire professionnelle (e.g., « Je voudrais que vous me racontiez ce qui vous a amené à être enseignant d'éducation physique et sportive ? ») puis ont été adaptés en fonction des réponses du répondant pour garder le plus de fluidité dans les échanges.

3.2 Codage des données

La codification « est une opération sur le langage : il s'agit de réduire la diversité des modes d'expression des individus et de la traduire en une langue homogène et cohérente, fût-elle abstraite ou formelle » (Demazière, 2007, 88). Dès lors, une première lecture globale des retranscriptions a permis de se familiariser avec le contenu. Ensuite, le cadre théorique de Schwartz a été privilégié pour repérer les domaines de valeurs évoqués dans les discours. Le codage a été effectué en continu (Kirk et MacPhail, 2003) au travers des catégories (domaines de valeurs de Schwartz) et les unités de sens de chacun d'entre eux. Ce travail a permis de faire ressortir les priorités de valeurs des discours des enseignants. Un accord inter-juge a permis de vérifier la cohérence des catégories et sous-catégories. Cette recherche de sens demandant davantage de finesse d'analyse et un travail d'appropriation des cadres d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2012). Par exemple lorsque les enseignants décrivent un professeur mentor, Kevin évoque « *des adultes structurants* » (Kevin, désaccordé, codification continuité), tandis que Henry souligne un enseignant à la « *recherche de plaisir avec justement un truc un peu différent, peut-être, de la norme qu'on a à l'école* » (Henry, harmonieux, codification ouverture au changement), alors que Catherine décrit une enseignante « *gentille, compréhensive avec ses élèves* » (Catherine, sans-partitions, codification dépassement de soi), tandis que Lucie retrace un enseignant avec une « *forte personnalité, organisateur* » (Lucie, désaccordée, codification affirmation de soi).

Puis les données ont été examinées de manière inductive (Brinkmann et Kvale, 2008). Le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) a été convoqué pour avoir une approche multi-niveau pour cette analyse de manière inductive. En effet, dans une logique multi-niveau (l'approche de Eccles et Roeser, 2011), il faut étudier les variables de façon individuelle, interindividuelle et organisationnelle. Cette méthode s'applique à plusieurs populations et contextes (Feldman, Olds et Papalia, 2010). Pour exemple, dans le codage de verbatims pour chaque catégorie, on retrouve Patrick qui évite un bien-être au niveau micro « *je me sens bien, avec les élèves je me sens bien aussi, donc avoir deux heures de cours* » (Patrick, harmonieux, codification bien-être microsystème) ; puis au niveau méso, Lucie souligne un projet réalisé en classe sur le moyen/long terme « *on avait fait un projet avec les élèves, d'aménager la cour avec du matériel sportif urbain. On les a eus* » (Lucie, désaccordée, codification bien-être mésosystème). Ensuite au niveau éxo, Hugo évoque sa place dans l'établissement « *les projets que je menais et que j'ai créés (la section sportive cirque), le prof de référence (...) c'était vraiment agréable* » (Hugo, compositeur, codification bien-être exosystème) et enfin un verbatim au niveau macro de Henry « *je cherche à fuir la routine et ce métier le permet un petit peu, je trouve, de par la complexité, la variabilité qu'il y a (...) et la marge de liberté des textes* » (Henry, harmonieux, codification bien-être macrosystème).

L'approche écologique du modèle de Bronfenbrenner (1979) est pertinente pour coder les variables sur le bien-être au travail et les discordances de valeurs de manière multi-niveau. Ce cadre se présente en quatre systèmes avec un emboîtement entre eux. La figure 28 montre l'interaction de ces systèmes vue du dessus.

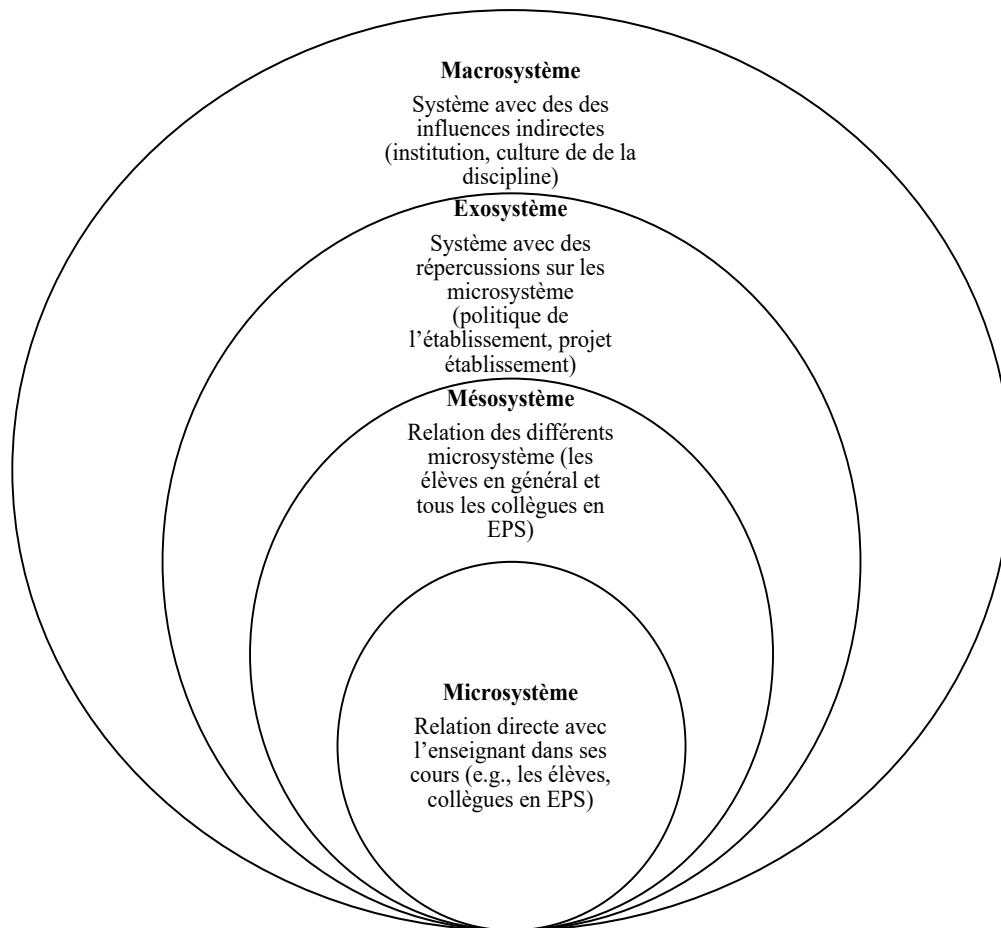


Figure 28. Emboîtement des systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner en fonction des catégories des entretiens

Le microsystème correspondra aux verbatims dans la classe avec les élèves et les collègues en EPS, puis le mésosystème à l'interaction de l'ensemble des microsystèmes et donc des relations avec les élèves et collègues d'EPS, ensuite l'exosystème reprendra les discours dans l'établissement avec la direction et les collègues en général et enfin le macrosystème se penchera sur les verbatims relatifs à l'institution et aux textes institutionnels. De cette façon, les unités de sens seront catégorisées afin de réduire le discours tout en gardant le sens du propos. Par exemple, lorsque l'enseignant se positionnera en adéquation/décalage par rapport aux textes institutionnels (cf. guide d'entretien), les éléments les plus significatifs de son discours seront catégorisés dans le macrosystème. Ainsi, les entretiens ont été codés à partir des verbatims de l'entretien sans codage *a priori* à cette étape. Un accord inter-juge a été réalisé. L'accord dans le codage était d'environ 75 %. Ce codage est considéré comme relativement important dans la littérature (Loup, 2016). Les 25 % de dissensus restants n'ont pas été analysés.

Le codage a été réalisé au travers de quatre domaines : les facteurs de bien-être dans la profession, les indicateurs de valeurs, les domaines de valeurs et les éléments caractéristiques

de la trajectoire. Des verbatims peuvent se retrouver dans plusieurs catégories. Pour exemple les indicateurs de valeurs permettent une verbalisation qui sera codée en fonction des différents domaines de valeurs. Le tableau 33 synthétise les différents codages successifs réalisés pour les entretiens avec ces thématiques globales et les unités de sens pour chaque entretien.

Tableau 33. Codage des discours pour explorer les unités de signification

Facteurs de bien-être dans la profession (engagement/désengagement du métier)	Facteurs de bien-être individuel et en EPS dans la classe (micro) Facteurs de bien-être avec les élèves et les enseignants en EPS (méso) Facteurs de bien-être climat scolaire (exo) Facteurs de bien-être institution-EN (macro)
Indicateurs de valeurs	Facteurs liés à la conception de l'EPS (nouveaux programmes) Facteurs liés aux pratiques didactiques Facteurs liés aux pratiques pédagogiques et éducatives (indisciplines)
Domaines de valeurs (Schwartz)	Valeurs d' <i>ouverture au changement</i> Valeurs d' <i'affirmation de="" i="" soi<=""> Valeurs de <i>continuité</i> Valeurs <i>dépassement de soi</i></i'affirmation>
Concordances subjectives de valeurs (ou conflit de valeurs)	Concordances subjectives de valeurs (microsystème – dans ses pratiques en en classe) Concordances subjectives de valeurs (mésosystème - avec l'équipe en EPS et les élèves en général) Concordances subjectives de valeurs (exosystème avec l'équipe pédagogique et dans l'établissement) Concordances subjectives de valeurs (macrosystème - l'institution et les textes institutionnels)
Trajectoire	Trajectoire individuelle

Ce guide d'analyse permet de comprendre le sens général du discours « *de façon à décomposer au maximum l'information, de séparer les éléments factuels et les éléments de signification et ainsi minimiser les interprétations non contrôlées* » (Blanchet et Gotman, 2007, 97). Ainsi l'« *outil d'exploration* » devient un « *outil d'explication* » synthétisé pour « *obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives* » (Blanchet et Gotman, 2007, 50) de chacune des personnes interrogées tout en préservant une démarche compréhensive et objectivante (Dumez, 2013).

Le tableau 9 (annexe 22, p. 59-62) en annexe décrit la conception du codage en domaine de valeurs et le tableau 34 synthétise les indicateurs de valeurs qui caractérisent chacun des domaines.

Tableau 34. Exemple de la conception du codage des entretiens en domaines de valeurs

Domaines de valeurs (Schwartz)	<i>Ouverture au changement</i>	<i>Affirmation de soi</i>	<i>Continuité</i>	<i>Dépassement de soi</i>
Objectif pédagogique	Faire évoluer les pratiques d'enseignement et prendre du plaisir	Garder le contrôle sur le cours et viser l'effort des élèves	Pratiquer en sécurité avec des attitudes conformes	Faire ensemble et co-construire
Comportement	Questionnant et stimulant	Strict, rigoureux et exigeant	Cordial et volontaire	Conciliant, soutenant et empathique
Attitudes	De questionnement et d'indépendance	Souveraine et d'encouragement pour se dépasser	Pragmatique et de reproches	Compréhensive, d'écoute et de soutien
Valeur centrale	Stimulation	Réussite	Respect	Bienveillance
Profil pédagogique	Appropriatif	Coercitif	Incitatif	Coopératif
Finalité personnelle	Stimulation intellectuelle	Opportunité de carrière	Vie en sécurité	La relation éducative
Image du bon élève	Curieux, autonome	En réussite, performant	À l'écoute, respectueux	Altruiste, philanthrope

Le logiciel Atlas.Ti version 1.0.51 a été sélectionné pour le codage des entretiens¹⁰¹. Selon Point et Voynet-Fouboul (2006), le logiciel donne beaucoup de libertés pour l'analyse de traitements des données pour les recherches qualitatives. Les indices et les indicateurs ont été créés manuellement puis « stabiloter » dans le logiciel. Les passages d'entretiens pouvaient ainsi être exportés dans des fichiers Word ou Excel (appelés « les unités herméneutiques » dans les analyses textuelles) pour réaliser des analyses lexicales et des fichiers par thème, par entretiens ou un combinées des deux. En effet, Atlas.Ti est aussi valorisé comme un système de codification pertinent (Escobar et Román, 2011). Le processus de codification permettra de catégoriser les verbatims par thème et mettre en exergue le domaine de valeur prioritaire dans le discours des enseignants.

¹⁰¹ Environ 25% des verbatims du corpus complet ont été codés.

4 Stratégies d'analyse

Les études de cas comprennent un récit de vie et un entretien semi-directif.

La stratégie d'analyse des entretiens se détaille en trois analyses distinctes : une analyse textuelle (ou analyse de contenu) des entretiens codés, une analyse du discours (ou analyse thématique) des entretiens compréhensifs et une analyse du discours des récits de vie. En ce sens, la présente étude correspond réellement à une étude mixte de recherche avec une interdépendance entre les méthodologies quantitatives et qualitatives.

4.1 L'analyse de contenu : des statistiques sur les données textuelles

L'analyse de contenu a été construite sur les principes de l'analyse statistique de données textuelles (Benzécri, 1973). Il s'agit d'une adaptation des analyses statistiques à la nature spécifique des données textuelles. Le but sera d'explorer les relations qui se construisent entre l'étude par questionnaire et l'étude par entretien pour confirmer/infirmier les clusters de l'étude 1 dans les entretiens (OE1). Ainsi, les similarités/dissimilarités dans les discours seront analysées à partir des occurrences/cooccurrences. Cela permettra de voir s'il y a des profils singuliers d'enseignants d'EPS caractérisables dans leurs discours par leurs systèmes de valeurs, leurs niveaux de concordances/discordances et leurs niveaux de bien-être (OE2).

Une lemmatisation a été effectuée sur les textes (verbe mis à l'infinitif, noms et adjectifs au singulier). Par ailleurs, seules les formes actives ont été conservées dans le texte. En ce sens, les adjectifs, les adverbes, les verbes, les noms communs et les formes non reconnues (*e.g.*, PVQ) ont été comptabilisés. Toutefois, les adjectifs possessifs, numériques, interrogatifs, indirects, démonstratifs, pronoms, chiffres, auxiliaires, noms de variables de l'étude ont été exclus. Les modèles statistiques capables d'explorer les occurrences et la structure des données sont multiples (Lebart et Salem, 1994 ; Osuna, 2006¹⁰²).

Nous avons utilisé les méthodes « *biplots* » (Osuna, 2006 ; Gabriel, 1971) afin de comparer la structure des discours selon les entretiens et les clusters. Dans les résultats, nous avons utilisé la partition de Voronoï (Aurenhammer, 1991 ; Okabe *et al.*, 2000) pour analyser s'ils se regroupent entre eux. Celle-ci permet d'analyser de séparer les clusters entre eux par des lignes médiatrices. Les individus et les termes les plus caractéristiques de chaque cluster ont alors été séparés.

¹⁰² La plus connue est l'analyse en composantes principales (Greenacre et Blasius, 2006) ainsi que la « MultiDimensional Scaling » (Hill, 1974). Toutefois, l'utilisation des méthodes « Biplots » en complément ont été largement détaillée (Osuna, 2006).

Le principe de l'analyse par « *biplot* » consiste à regrouper les unités et les codes qui vont ensemble par rapport à un cluster *a priori* et donc de manière déductive.

L'approche lexicométrique déductive permet de passer des entretiens retranscrits (buts) à des tableaux lexicaux par entretiens. À partir des matrices, une fréquence relative de chaque occurrence par rapport à la somme totale de mots sera créée afin de mettre en relation l'individu avec ses verbatims. De fait, si le répondant n'évoque pas un thème, c'est que ce dernier ne sera pas important. À partir de ces données, les indications de Caballero-Juliá, Villardon et García (2017) seront réalisées pour étudier la proximité entre les répondants par rapport aux axes factoriels rendant l'interprétation possible. La figure 29 précise le processus de créations de la matrice.

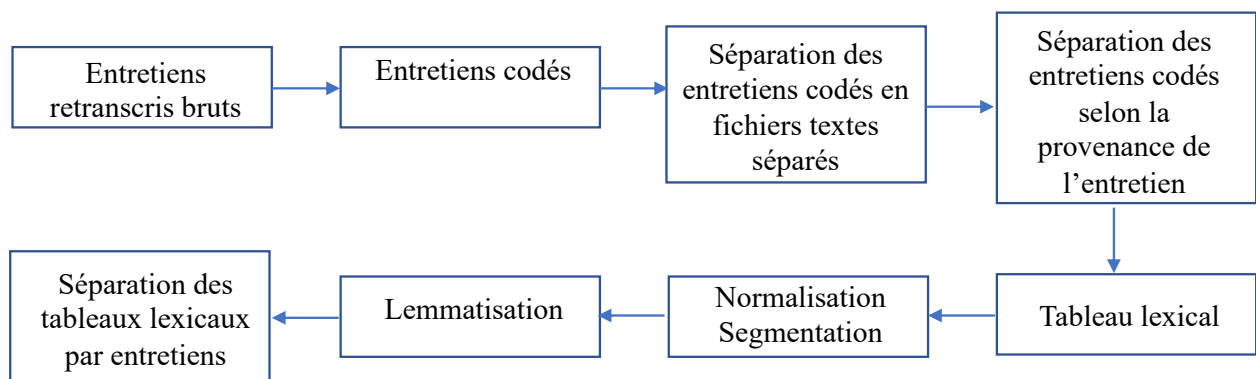


Figure 29. Processus de créations des matrices (inspiré de Caballero-Juliá et al., 2017, 21-22)

Ainsi, cette méthode fera aussi une projection des entretiens et des clusters *a priori* de l'étude 1 dans les analyses factorielles des correspondances. Les différences de structure entre les clusters codés *a priori* seront interrogées avec le logiciel « MultBiplotMac » (version 1) à partir des Canonical « MANOVA Biplot » (Vicente, 2014) (développé sur R à partir des packages « ggbiplot » et « R.Temis »). Les enseignants qui utilisent les mêmes mots côte à côte (des mots significativement associés avec une analyse par khi-2) seront catégorisés rapprochés dans la projection. Les analyses factorielles des correspondances seront basées sur des analyses par khi-2 afin de décrire et hiérarchiser les relations statistiques des mondes lexicaux entre eux.

Ensuite, un nuage de mots (basé sur la fréquence des mots) sera réalisé par profil d'enseignants afin d'illustrer ces résultats. Les verbatims au centre de l'analyse seront ceux qui sont le plus utilisés dans les discours des enseignants du même cluster. Les analyses seront réalisées avec le logiciel R studio (version 1.2.1335 ; package « R.Temis » comprenant le package « wordcloud » pour les nuages de mots). Le pourcentage de codage de chaque domaine de valeurs pour chacun des clusters sera aussi précisé.

4.2 Stratégies d'analyse de discours

Les discours « *sont des pratiques sociales parmi d'autres, produites au sein d'un dispositif structuré d'instances de pratiques socio-discursives ou lieux d'où ça parle et d'où ça agit* » (Marchand, 2013, 1). L'analyse du discours de chaque enseignant permet d'illustrer et d'affiner la compréhension des domaines de valeurs et des groupes d'enseignants autour d'exemple concret pour chaque enseignant.

4.2.1 Analyse 2. Les entretiens compréhensifs

Les entretiens compréhensifs seront analysés de manière thématique. Le but est de classer les discours en fonction des domaines de valeurs. Les représentations du sujet sur les différents concepts du guide d'entretien seront développées et classées.

L'objectif est d'explorer si des profils singuliers d'enseignants d'EPS sont caractérisables dans leurs discours par leurs systèmes de valeurs, leurs niveaux de concordances/discordances et leurs niveaux de bien-être. En effet, l'étude des verbatims caractéristiques de chaque domaine de valeurs permettra de comprendre les liens entre « valeurs » et « bien-être » dans la description des pratiques professionnelles des enseignants. Le second objectif sera d'affiner et d'illustrer les priorités de valeurs et les profils d'enseignants dans les entretiens. En effet, un lien sera encore développé par rapport à l'étude 1. Les entretiens permettront de donner du sens aux propos des discours d'individu.

4.2.2 Analyse 3. Les entretiens par récit de vie

Les entretiens par récit de vie seront menés sur un seul enseignant caractéristique de chaque cluster sous forme de vignette. Le but de ces vignettes individuelles sera d'interroger la dynamique de construction des systèmes de valeurs des enseignants interrogés. Nous souhaitons particulièrement comprendre pour certains aspects inexplicables dans les profils des enseignants d'EPS et notamment les *sans-partitions* qui affichent deux profils de valeurs concordants avec pourtant un niveau de bien-être faible. En effet, les trajectoires de vie personnelle (parcours, professeur modèle, etc.) et professionnelle (contextes d'enseignement, parcours des enseignants, etc.) ont un impact sur les valeurs (Perez-Roux, 2001). Si les récits peuvent se ressembler, des événements particuliers décrivent des trajectoires individuelles (Perez-Roux, 2004). La prise en compte du contexte viendra en complément pour mieux comprendre le lien entre valeurs et bien-être. Ainsi, cette partie permettra d'appréhender la construction des valeurs d'un enseignant caractéristique de chaque cluster.

Quatre enseignants ont été choisis pour réaliser ces vignettes. Il s'agit de :

- 1 Lucie, 41 ans, 15 ans d'ancienneté, certifiée enseignante en lycée professionnel urbain, *désaccordée*, 368.
- 2 Catherine, 34 ans, 8 ans d'ancienneté, certifiée, enseignante en collège péri urbain, *sans-partition*, 287.
- 3 Hugo, 51 ans, 25 ans d'ancienneté, certifié enseignant en collège urbain, *compositeur*, 23.
- 4 Jean, 44 ans, 21 ans d'ancienneté, certifié, enseignant en collège REP urbain, *harmonieux*, 391.

Les caractéristiques de ces enseignants ont été précisées dans le tableau 31 page 242.

Chapitre 2. Résultats du temps 2 : Approche compréhensive du lien entre système de valeurs et bien-être des enseignants d'EPS

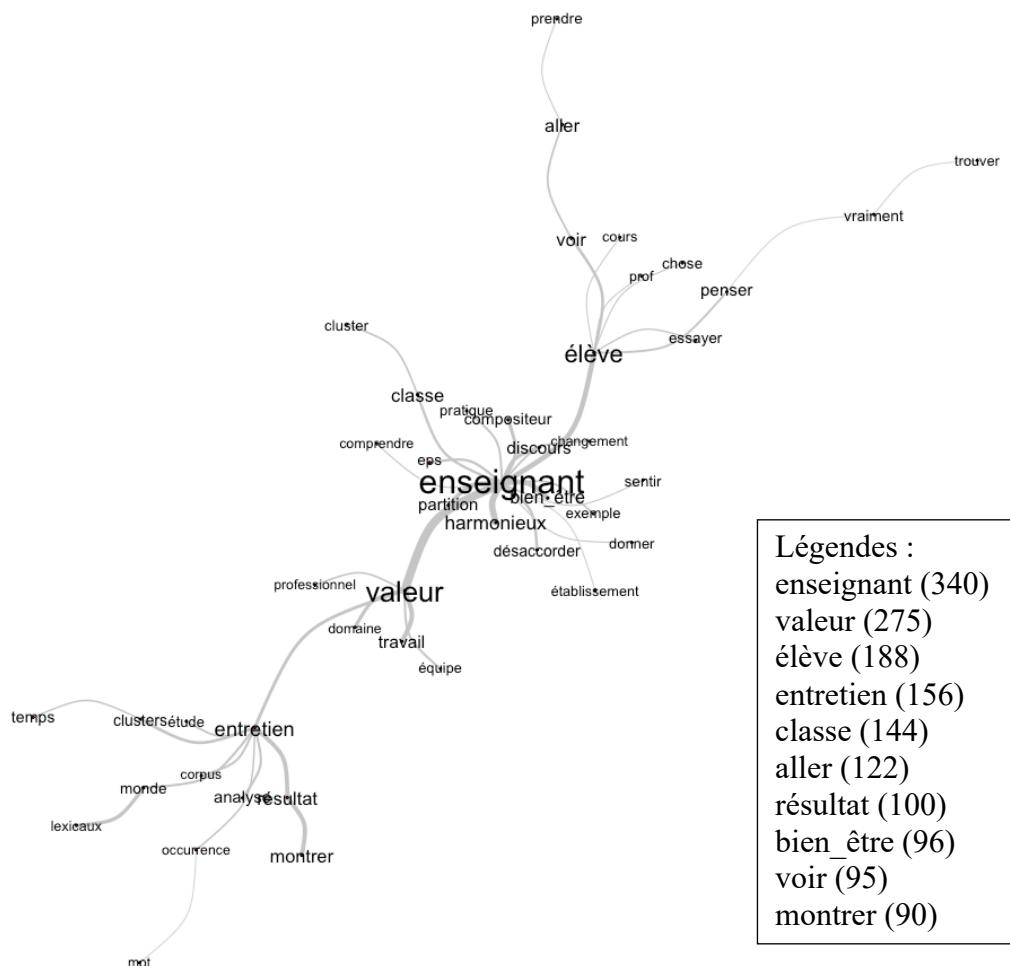


Figure 30. Graphe de similitude des mots de la présente partie résultats du temps 2 de l'étude¹⁰³

S'appuyant sur une étude quantitative et qualitative du discours, l'objectif de cette partie est d'examiner la relation entre les systèmes de valeurs et le bien-être au travail dans le discours des enseignants d'EPS sélectionnés à l'issue du temps 1 de l'étude.

Un premier temps présentera l'analyse des données textuelles des entretiens codés. Un second temps développera une analyse thématique des entretiens. Enfin, un troisième temps permettra d'interroger la trajectoire professionnelle des enseignants et l'émergence de leurs systèmes de valeurs.

¹⁰³ La figure 30 présente une analyse de similitude avec les occurrences et les cooccurrences de la partie résultats des analyses de contenu et de discours sur les entretiens du présent travail. Une lemmatisation a été effectuée et seules les occurrences supérieures à 35 ont été gardées pour plus de lisibilité.

1 Correspondance entre le clustering du temps 1 et la structure des discours

L'objectif du travail était d'explorer la correspondance entre les clusters décidés *a priori* (temps 1 de l'étude) et le contenu des entretiens. Les résultats de l'analyse par « MANOVA-biplot » montrent que les structures des discours se séparent en fonction des clusters. De plus, les résultats ont montré que la nature des valeurs dominantes de chaque profil d'enseignant impacte leurs discours. Ainsi, les résultats renforcent les études du temps 1 et valident l'hypothèse générale 2 et les objets 1 et 2 de l'étude par entretiens (OE1 et OE2).

1.1 Le discours des enseignants : une confirmation des quatre profils

Une analyse par « MANOVA biplot » à une voie a été menée pour comparer les discours des clusters obtenus *a priori* (à l'issue du temps 1 de la thèse). La figure 31 montre la projection des structures des discours en fonction de ces clusters théoriques.

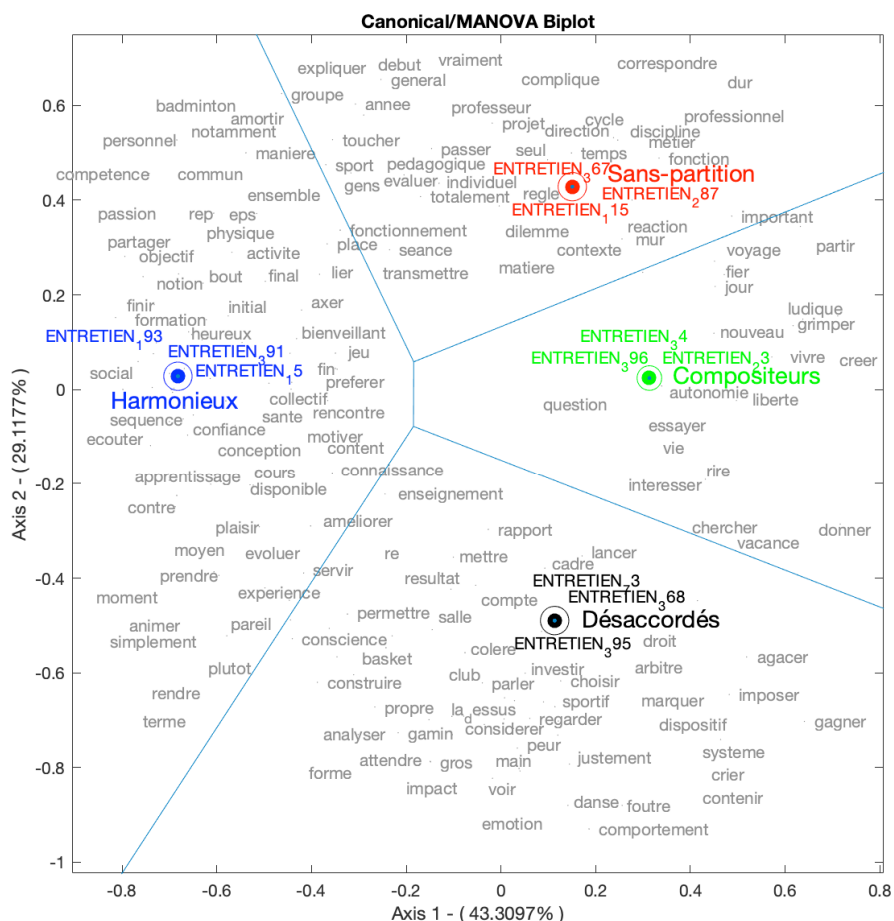


Figure 31. Représentation MANOVA Biplot. Différence entre les profils des enseignants en fonction de leurs discours

L'analyse par « MANOVA Biplot » montre la répartition des structures des mondes lexicaux de chaque cluster *a posteriori* (désaccordés, sans-partitions, compositeurs,

harmonieux) par rapport aux cooccurrences dans le discours. Elle explique 72,42 % de la variance. L'axe 1 explique 43,31 % de la variance et discrimine les *compositeurs* et les *harmonieux*. Tandis que l'axe 2 explique 29,12 % de la variance, il catégorise « les *désaccordés* » et « les *sans-partitions* ». Cette part d'explication est acceptable dans la littérature (Caballero-Juliá *et al.*, 2017).

Les résultats montrent également que les discours sont significativement différents pour chaque groupe d'enseignants. La figure 31 montre avec la partition de Voronoï que les clusters se séparent significativement des autres clusters. Plus encore, les différents cercles montrent la significativité entre les entretiens. Ils se distinguent entre eux et se regroupent dans le même cluster.

Ce résultat montre une similarité au niveau des mondes lexicaux des enseignants issus du même groupe et des dissimilarités entre les enseignants appartenant à des groupes différents.

En complément, le tableau 35 ci-dessous décrit la description des axes 1 et 2 dans l'analyse des discours selon les différents clusters.

Tableau 35. Description automatique des axes selon les profils d'enseignants

	Dimension 1	Dimension 2
<i>Désaccordés</i>	0,05	-0.53
<i>Sans-partitions</i>	0,18	0.43
<i>Compositeurss</i>	0,40	0.02
<i>Harmonieux</i>	-0,72	0.02

La représentation graphique montre que les mondes lexicaux des clusters de l'étude 1 se différencient entre eux au niveau de la structure des entretiens. La dimension 1 explique principalement la représentation des *harmonieux* (-0,72) et des *compositeurs* (0,40). En complément la dimension 2 explique celle des *désaccordés* (-0.53) et des *sans-partitions* (0,43). Ces deux axes séparent significativement les différents *clusters* entre eux.

Au niveau lexical, les *désaccordés* valorisent des termes plus proches des valeurs d'affirmation dans la structure de leur discours (investir, club, sportif, gagner, imposer) puis des marqueurs de domination et de mal-être (colère, droit, peur, crier).

À l'opposé, les *sans-partitions* utilisent un vocabulaire plus complexe avec à la fois des indicateurs de *continuité* (évaluer, correspondre, règle, fonction), mais aussi des variables qui paraissent contraignantes au niveau du contexte (contexte, dilemme, seul, individuel, réaction, direction). Ensuite, d'un côté, les *compositeurs* sont tournés vers des indicateurs d'*ouverture au changement* (essayer, nouveau, autonomie, créer, rire, ludique) tandis que de l'autre les *harmonieux* valorisent les indicateurs du *dépassement de soi* (social, bienveillant, collectif,

écouter, rencontre). Ainsi les cooccurrences sont différentes selon les clusters et elles sont identiques pour les trois enseignants de chaque cluster.

Un nuage de mots a été réalisé par profil d'enseignants afin d'illustrer ces résultats (figure 32). En complément, la fréquence des occurrences est précisée.

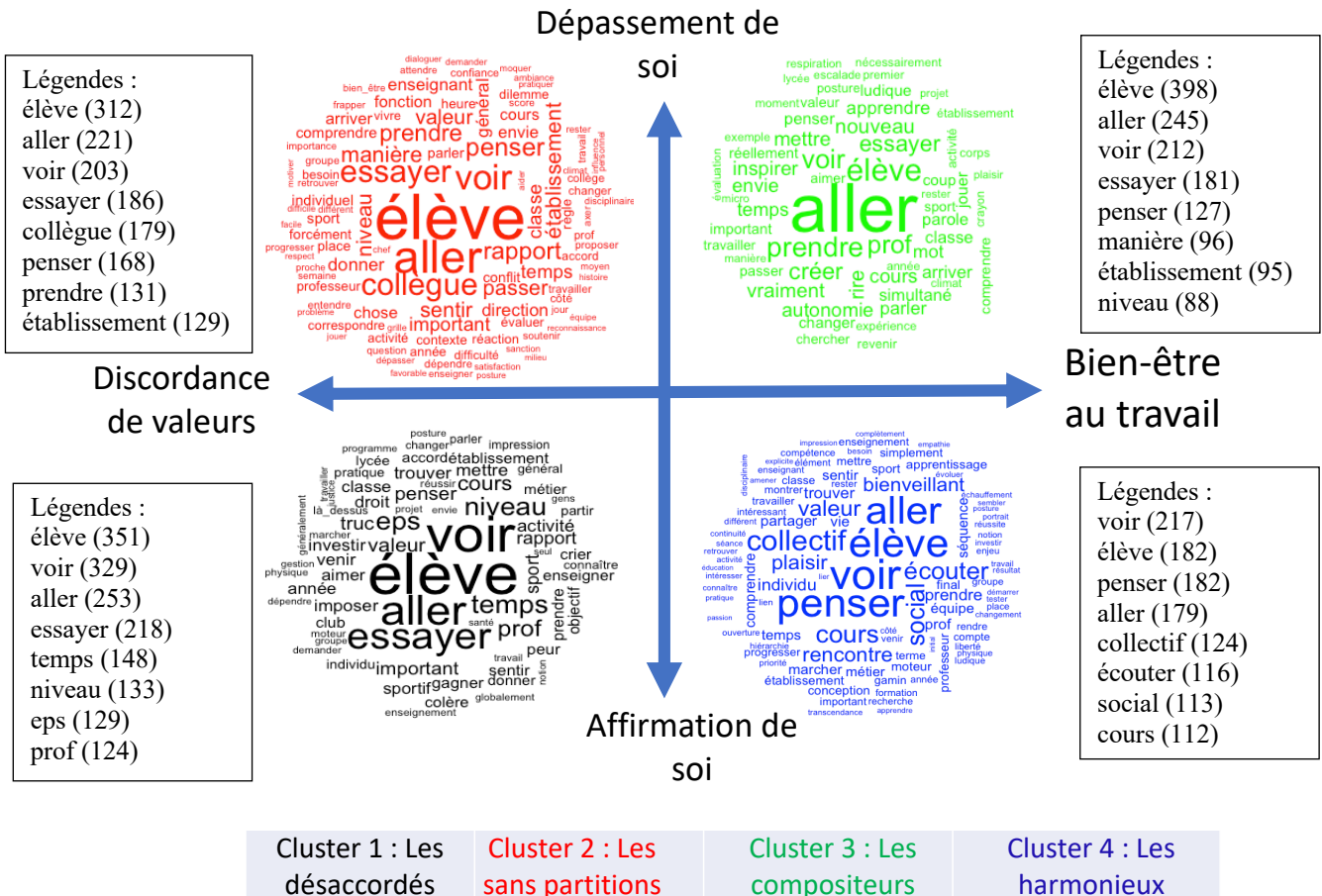


Figure 32. Nuages de mots selon les différents profils d'enseignants

Ces résultats montrent que l'axe 1 décrirait donc les valeurs vertueuses, tandis que l'axe 2 correspond plutôt à des valeurs néfastes (car basées sur l'anxiété) pour le bien-être au travail des enseignants d'EPS interrogés.

Les résultats issus de l'analyse quantitative des verbatims d'enseignants confirment une répartition des enseignants en quatre clusters selon la nature des valeurs mobilisée. Dès lors, les enseignants valorisent des valeurs de manière forte dans leurs discours. Plus encore, les quatre domaines de valeurs de Schwartz se retrouvent dans la description des pratiques professionnelles des enseignants et les verbatims traduisent les mêmes valeurs prioritaires que celles recueillies par questionnaires pour les enseignants interrogés. Ainsi, l'objet 1 de l'étude

par entretiens (OE1) est validé pour les valeurs de Schwartz et les groupes d'enseignants. Par ailleurs, les profils singuliers d'enseignants d'EPS se caractérisent en fonction de leurs systèmes de valeurs (OE2).

De plus, les résultats confirment les hypothèses générales 1 et 2 et tendent également à renforcer la validité interne de l'outil construit pour mesurer le système de valeurs opérationnalisé en EPS (SV-eps).

1.2 Le discours des enseignants : une confirmation des priorités de valeurs pour chaque profil d'enseignant d'EPS

Le tableau 36 montre le pourcentage de codage des entretiens par domaine de valeurs¹⁰⁴ en fonction de l'appartenance aux clusters.

Tableau 36. Répartition des verbatims dans les domaines de valeurs pour chacun des clusters d'enseignants d'EPS

	<i>Désaccordés</i>	<i>Sans-partitions</i>	<i>Compositeurs</i>	<i>Harmonieux</i>	Totaux
Valeurs d' <i>ouverture au changement</i> au travail	1 %	0 %	15 %	9 %	25 %
Valeurs <i>affirmation de soi</i> au travail	13 %	4 %	2 %	0 %	19 %
Valeurs <i>continuité</i> au travail	3 %	6 %	0 %	2 %	11 %
Valeurs <i>dépassement de soi</i> au travail	6 %	13 %	7 %	17 %	40 %
Totaux	25 %	23 %	24 %	28 %	100 %

Les résultats montrent que les enseignants valorisent les mêmes valeurs prioritaires dans les entretiens par rapport aux profils déterminés à l'issue du temps 1. En effet, les enseignants *harmonieux* et *sans-partitions* valorisent en priorité les valeurs de *dépassement de soi* dans leurs discours. Ensuite, les *compositeurs* sont centrés sur les valeurs de *ouverture au changement* et les *désaccordés* sur les valeurs d'*affirmation de soi* dans leurs discours respectifs. Ainsi, la codification des entretiens confirme la structure des valeurs pour chaque groupe d'enseignants.

Ces résultats tendent à confirmer l'hypothèse générale 2, à savoir que la nature des valeurs prioritaires de l'enseignant impacte le bien-être au travail pour les enseignants d'EPS. Ce résultat montre que les verbatims traduisent les différents domaines de valeurs de Schwartz (OE1) mais aussi que les profils singuliers d'enseignants d'EPS se caractérisent en fonction de leurs systèmes de valeurs (OE2).

¹⁰⁴ Des exemples du codage réalisé sont proposés dans l'analyse thématique des entretiens dans le chapitre 2 de la présente partie.

2 Analyse thématique des entretiens

Quatre indicateurs ont été questionnés dans les entretiens : les domaines de valeurs, les pratiques professionnelles, la gestion des dilemmes et de l'indiscipline, les concordances de valeurs avec son travail et les concordances subjectives de valeurs avec ses pairs. Dans les entretiens, tous ces indices ont été mis en lien avec le bien-être au travail.

Les résultats issus de l'analyse des discours confirment la présence des quatre domaines de valeurs de Schwartz dans les pratiques professionnelles des enseignants. De plus, les résultats mettent en avant les mêmes valeurs prioritaires que celles recueillies dans le temps 1 pour les enseignants interrogés. Les résultats permettent entre autres d'illustrer, d'affiner et de renforcer les premiers résultats quantitatifs. Ils montrent la présence de quatre groupes d'enseignants qui se distinguent par la nature des valeurs, le niveau de concordance/discordance de valeurs et le niveau de bien-être subjectif. En conséquence, ces résultats issus de l'analyse thématique des discours participent à valider les deux hypothèses principales, les deux premières sous-hypothèses et les trois objets de l'étude par entretiens.

2.1 Domaines de valeurs et bien-être des enseignants d'EPS

2.1.1 Être tournés vers les autres dans son métier : un niveau supérieur de bien-être au travail

Les résultats des études quantitatives mettent en avant que les enseignants qui sont tournés vers les autres ressentent davantage de bien-être au travail. Dans les discours des enseignants *harmonieux*, ce constat ressort aussi largement : « *pour accéder aux émotions des élèves et de voir s'ils sortent blasés du cours d'EPS ou s'ils en sortent heureux, déjà, c'est une grande victoire* » (Jean, *harmonieux*). Les verbatims les plus fréquents se développent notamment dans la construction commune avec les collègues autour de l'entraide, notamment dans les moments difficiles.

« Quand c'est un petit peu difficile, les gens se resserrent et s'aident un petit peu. C'est pour ça que je suis plutôt à l'aise dans cet établissement et que j'aurais même peur d'en partir, par peur de perdre cette cohésion ».

Henry, harmonieux.

Mais aussi dans le relationnel avec la communauté éducative (dont les élèves). Ces postures permettent de « *penser les situations d'enseignement et d'apprentissage comme des moments de rencontres* » (Jean, *harmonieux*). Dès lors, une certaine empathie avec les élèves

se crée et amène du bien-être aux enseignants *harmonieux* (Patrick, Jean et Henry) dans la relation avec les élèves et plus particulièrement une fierté réciproque.

« il fallait que les gamins soient fiers d'eux. (...). C'est aussi... je pense que c'est l'empathie qui m'a guidé vers quelle forme me paraissait la plus intéressante ».

Henry, harmonieux.

Cette relation se crée donc autour de l'empathie. Cette considération donnée aux élèves demande de ressentir ce qu'ils ressentent. Plutôt que de se mettre à leur place et de « penser » savoir ce qu'ils ressentent réellement, pour ces enseignants, il suffit de leur demander leur avis sur ce qu'ils ont vécu par exemple :

« dans le car quand je reviens de la piscine, j'ai toujours le bras en l'air donc ils savent, ils lèvent le bras en l'air et puis ils doivent me mettre le pouce en l'air, le pouce à l'horizontale ou le pouce vers le bas par exemple. Euh, enfin j'ai pas mal de petits trucs comme ça où je sais en instantané juste après la leçon, ce qu'ils ont aimé, pas aimé, comment ils se sentent, des fois c'est sur le progrès ».

Jean, harmonieux.

Ainsi, le fait d'« aimer » les élèves (dans le sens de Virat, 2019) et de vouloir le meilleur pour eux n'est pas un sujet tabou. En effet, une relation compréhensive et de soutien se crée entre les enseignants et les élèves. Le bien-être est basé sur les relations sociales pour les enseignants *harmonieux*. L'exemple de Henry est frappant à ce sujet. Il montre l'importance qu'il donne à l'autre et notamment à l'acceptation de soi avec les autres.

« Pour moi, la socialisation, c'est beaucoup la santé mentale, quoi (...) je préfère que les gens soient gros et prennent du plaisir en faisant du sport, à partager des choses avec des gens plutôt qu'en bonne santé physique mais à courir tout seul dans un parc sans parler à personne, quoi. Donc oui, c'est plus la socialisation que la santé physique (...), mais on prend beaucoup de plaisir quand les collectifs marchent et quand des relations fonctionnent. Par conséquent, c'est bien d'essayer de valoriser ces moments-là, de montrer aux élèves, qu'ils fassent la preuve qu'ils peuvent aussi prendre du plaisir dans cette vie en communauté et qu'aussi, j'ai envie de dire, politiquement, en termes de fonctionnement de société, on soit plus dans du partage que dans de l'individualisme ».

Henry, harmonieux.

Cet exemple montre que le partage et le collectif sont des valeurs importantes pour les enseignants *harmonieux* : « c'est un moyen d'être fier, c'est un moyen de prendre du plaisir, c'n'est pas une finalité, pour moi. Moi, la finalité, c'est que le gamin parvienne à la fin à co-

construire des choses avec les autres » (Henry, *harmonieux*). Leur bien-être au travail se traduit par cette ouverture à l'autre. Et les trois enseignants *harmonieux* revendiquent ce positionnement comme le fondement de leur métier et de leur bien-être au travail « climat de classe est joyeux » dans leur discours. Ces verbatims traduisent des attitudes de compréhension, d'écoute et de soutien qui traduisent des comportements conciliants, soutenant, empathiques et *in fine* des valeurs de bienveillance et d'universalisme (domaine de valeurs du dépassement de soi) favorisant l'engagement dans sa classe et qui se traduisent par un style pédagogique plus coopératif : « *partir de ce qu'ils font et de comment ils apprennent (...) de comment ils évoluent, eux et progressent, eux* » (...) « *si on l'évalue justement sur beaucoup de phases collectives, là, ça oblige quelque part à travailler ensemble, en espérant que l'élève voit que ce n'est pas simplement pour la note* » (Henry, *harmonieux*). On remarque toutefois que les trois enseignants interviewés de ce groupe sont des enseignants en collège (dont un exerçant REP).

2.1.2 Être stimulé et autonome : un niveau supérieur de bien-être au travail

Les résultats mettent en avant le fait que les enseignants qui sont stimulés et autonomes ressentent davantage de bien-être au travail. Les discours des enseignants *compositeurs* (Hugo, Alice, Mathilde) et *harmonieux* (Patrick, Jean et Henry) sont les principaux auteurs des verbatims autour de cette approche. En effet, la stimulation provient notamment de la « fierté mutuelle » évoquée par Hugo, *compositeur*.

« La fierté mutuelle, c'est à dire je suis fier des élèves, comment dire comme eux j'ai envie qu'ils soient fiers d'eux. Moi je suis fier de moi parce que je pense qu'ils étaient contents. Je pense que c'est le principe de vases communicants. Je peux pas être tout simplement (reprend sa respiration) je peux pas euh... (...) Je peux pas me... (inspire) déclarer euh fier de la séance sans le voir... chez les élèves et puis moi je le vois aussi au fond de moi. Je n'ai pas d'indicateur précis c'est plus du ressenti ».

Hugo, compositeur.

Ce vase communicant montre que le bien-être des uns impacte le bien-être des autres. Ce propos est aussi développé par Henry (*harmonieux*) « *je pense qu'il faut qu'on arrive à faire vibrer les élèves, qu'ils arrivent à être fiers d'eux, qu'il y ait des moments de plaisir extrême* ». C'est ce plaisir extrême du partage de ce qui fait vibrer l'enseignant qui amène la spécificité des enseignants dans l'*ouverture au changement*. Cette stimulation amènerait une satisfaction à l'autre qui donne du plaisir à l'enseignant. Ce plaisir réciproque se transmettrait dans le

moment et se cristalliserait. Jean (*harmonieux*) va plus loin et évoque son bien-être à partir de cette fierté dans la stimulation évoquée.

« Bah parce que je suis fier de ce que je propose aux élèves. Et derrière l'idée de fierté, y'a l'idée donc de, parce que je suis fier parce que je sens qui, y'a la notion que je sais qu'ils vont prendre du plaisir, qu'ils vont en garder une trace. Y'a l'idée aussi, c'est que je sais ce qu'ils apprennent, où je suis cohérent, je sais où je vais, je sais où je les emmène et ça c'est vachement important, je pense que pendant une paire d'années, j'arrivais pas à avoir cette vision lointaine de vers où je les emmène quoi. Aujourd'hui je sais en démarrant la première leçon où on va à la fin ».

Jean, harmonieux.

Cette fierté montre clairement l'interdépendance du bien-être entre les enseignants et les élèves. Elle se construit dans les actes et notamment par l'apprentissage des élèves. L'enseignant est en bien-être lorsqu'il voit l'élève à son tour stimulé et dans le plaisir.

« soit de fierté chez certains élèves, d'avoir accompli ou de s'être sentis appartenir, voilà, au monde de « ceux qui savent faire un salto », au monde de « ceux qui savent faire un amorti » et qui connaissent maintenant la jouissance extrême d'avoir fait une feinte, un dégagé en fond de court et en fait d'avoir ralenti le geste et avoir mis un amorti proche du filet où l'adversaire n'a même pas eu le temps de le toucher avec la raquette. C'est des résultats, en fait... un gamin qui saute dans les bras d'un élève qui est plutôt rejeté dans la classe parce qu'en fait, cet élève-là, qui est plutôt rejeté d'habitude, il a réussi un peu à s'intégrer dans l'équipe et finalement, il a fait la passe décisive au bon moment, ou il a mis un shoot un peu improbable. De voir ces petites transformations-là, c'est des choses qui font qu'on se dit qu'on sert un peu à quelque chose et qu'on est là pour le bien. Et ça, c'est très valorisant, je pense, humainement ».

Henry, harmonieux.

L'idée de la concordance semble être déjà évoquée à ce stade, toutefois, l'enseignant souligne avant tout l'appropriation de son contenu et donc l'autonomie dans la construction de sa pratique professionnelle. À cet égard, il semble important de créer et d'innover pour les enseignants dans l'*ouverture au changement*. Ce même enseignant évoque l'importance de sortir de situations préconçues pour faire vivre le contenu que l'enseignant crée : *« d'être fier d'innover, sortir des sentiers battus (...). Je me fais plaisir à enseigner »* (Jean, *harmonieux*).

De fait, le bien-être se développe pour ces enseignants autour de la création, la stimulation avec une interconnexion du bien-être des élèves et des enseignants. Henry (*harmonieux*) évoque que *« c'est un métier qui est passionnant, infini, car très difficile, qui est vraiment un métier d'artisan parce que, pour moi, ça se construit dans l'expérience »*. Cette variabilité dans le métier participe à développer les valeurs d'*ouverture au changement*

qui sont des facteurs de bien-être pour ces enseignants *compositeurs* et *harmonieux*. Derrière les domaines de valeurs de stimulation et d'autonomie, les enseignants développent des attitudes de questionnement et d'encouragement pour motiver les élèves à essayer ; cela se traduit par une satisfaction professionnelle et *in fine* par un style pédagogique plus appropriatif (*en faisant du cirque ou en ayant des réflexions philosophiques avec les élèves sur le corps, ou l'histoire du corps, je crée une réflexion et de l'innovation pour avoir une autre approche donc j'allie les deux*, Hugo, compositeur). Ils sont basés sur l'idée que ce qui pousse à agir est le plaisir pour soi et pour l'autre.

2.1.3 Être basé sur la sécurité : une condition du bien-être au travail

Les valeurs de *continuité* se retrouvent dans tous les entretiens mais elles sont plus faiblement valorisées. Cependant, tous les enseignants ciblent la valeur de sécurité personnelle et intrapersonnelle comme un prérequis essentiel dans leur pratique. Henry (*harmonieux*) évoque la sécurité comme l'élément prioritaire dans les pratiques d'enseignement.

« Ça, c'est la priorité et en même temps, c'est aussi une manière d'être un minimum en sécurité par rapport à la violence que peut être une classe, aussi. Même si c'est pas un traumatisme ou quelque chose que j'appréhende énormément, c'est quand même quelque chose dont j'ai conscience et qu'il faut aussi gérer et ça passe par ça ».

Henry, harmonieux.

De fait, ces valeurs ne sont pas occultées par les enseignants en bien-être. Elles reviennent davantage comme un souci par les enseignants interrogés qui ont moins d'expérience (Alice, compositeur, *« c'était très stressant, de voir que j'allais débarquer devant une classe, avec des élèves, qui allaient être sous mon entière responsabilité »*). Par ailleurs, Jean (*harmonieux*) évoque aussi la conformité avec, par exemple, cette dialectique autour des multiples tâches que doit gérer l'enseignant.

« Par rapport à l'enseignement t'as plein de casquettes en fait, t'as plus de casquettes et du coup quand tu as trop de casquettes, ben y a une casquette que, que tu fais moins bien quoi, donc la casquette d'enseignant je l'ai toujours eue et je suis le même enseignant aujourd'hui que ce que j'étais en établissement difficile, sauf que c'était frustrant parce qu'y a trop de moments où tu dois être en gestion de classe, en recadrage du climat scolaire... et euh et pourtant et pourtant j'avais bien conscience que j'étais tout le temps sur l'apprentissage, l'apprentissage, l'apprentissage, pour justement pas être dans juste dans le respect ».

Jean, harmonieux.

Les enseignants développent l'idée que la gestion de classe est un prérequis pour développer d'autres préoccupations en classe. Ces verbatims montrent toutefois que l'enseignant qui est en bien-être ne donne pas une importance autre mesure aux valeurs de conformité, « *justement pas être juste dans le respect* » (*ibid.*). Dès lors, les valeurs de *continuité* sont minoritaires dans les discours des enseignants en bien-être mais aussi indispensables pour tous. Toutefois, elles ne prennent jamais la place centrale. Ainsi, les valeurs de *continuité*, de conformité à l'orthodoxie scolaire qui permettent ensuite de viser un climat de travail sont valorisées comme un préalable au bien-être au travail. Patrick (*harmonieux*) rappelle que « *maintenant, je sais que mon cours se passera bien et du coup, je suis plutôt sur d'autres contenus* ». Dès lors, les valeurs de *continuité* permettent le bien-être au travail.

2.1.4 La conformité et la sécurité : un niveau inférieur de bien-être au travail

Les enseignants qui valorisent le plus la *continuité* appartiennent aux groupes des *désaccordés* (Kevin, Lucie et Yoann) et des *sans-partitions* (Guillaume, Catherine, Eugénie) (tableau 25 page 221). Le discours récurrent se situe au niveau des valeurs de respect. Elles se traduisent par des attitudes de reproches et de contestations et *in fine* un style pédagogique plus incitatif (« *C'est une sorte de carotte entre nous et s'ils ne respectent pas certaines choses, ils perdront des points sur la notation* » : Guillaume, *sans-partition*).

Cette conformité aux attitudes de l'élève amène l'enseignant à se braquer. Selon les valeurs qui sont sollicitées par l'enseignant, la réaction sera différente.

« Donc c'est plus de la consternation, aussi, heu, un rejet aussi peut-être de certains comportements qui, ça ne devrait pas exister ou ça peut pas se passer, des trucs de refus, tu vois, de, voilà, heu, de la tension aussi et du stress, de l'anxiété aussi ».

Kevin, désaccordé.

Kevin a des attitudes plus impulsives « *ça s'impose un peu à moi, parce que d'emblée, quand j'ai commencé le métier (rit), j'étais, je suis toujours, mais, mais j'étais vraiment en proie à des émotions désagréables et de l'anxiété* » (Kevin, désaccordé) qui vont ensuite traduire des attitudes de pouvoir (affirmation de soi) pour éviter de « *perdre la face* » (*ibid.*). Par exemple, l'Eugénie souligne la nécessité, tout autant que le manque de considération des élèves :

« Oui, c'est pas que le « respect »... c'est le fait que les élèves, ils s'en foutent, en fait, de toi ; comment te dire... il y a des élèves, ils s'en foutent de toi alors que toi, t'es là, t'es plein de

convictions et tu veux leur apporter quelque chose – du bien, en plus – et que t'es face à des personnes qui se disent : « Non, mais de toute façon, enfin, je m'en fous et tu ne sers à rien » ».

Eugénie, sans-partition.

La reconnaissance perçue par l'enseignant mérite un travail spécifique pour comprendre le mal-être. Toutefois, ce discours semble surtout traduire une conformité élevée dans les attentes placées sur les élèves. La description par les enseignants correspond à des situations idéalisées à partir de leurs propres préoccupations et l'angoisse si le cours ne se passe pas comme prévu. En effet, lorsqu'on parle de valeurs, on évoque les préoccupations des enseignants et donc le contrôle en fait partie. En ce sens, une mobilisation récurrente des valeurs de conformité et tradition (indices de la *continuité*) dans le système de valeurs se traduit par des attitudes de reproches. D'autre part, des valeurs de pouvoir et de réussite (indices de l'*affirmation de soi*) sont retrouvées et traduisent des attitudes d'ordre et de menace qui favorisent l'implication dans le travail et qui caractérisent le style pédagogique coercitif : « *c'est comme ça, c'n'est pas autrement !* » (Lucie, *désaccordée*). En ce sens, les pratiques de l'*affirmation de soi* amènent surtout du mal-être pour les enseignants. Dans les discours sur le mal-être, les valeurs de *continuité* sont les plus présentes. Par exemple, Yoann (*désaccordé*) évoque par ailleurs la liberté pédagogique, mais dit manquer d'envie pour modifier sa façon de faire.

« la liberté, oui, y'en (...) mais ce métier de prof d'EPS peut avoir ses limites, c'est un autre sujet mais, je pense qu'on peut, on, ça a un temps, ça pourra durer un temps, parce que, personnellement je parle, parce que, parce qu'on a l'impression de, déjà pour rechercher des nouvelles choses et puis être un peu créatif, heu, ça demande un effort et puis si on n'a pas du tout envie de faire cet effort-là, bah on recalque exactement ce qu'on a fait les fois précédentes et donc on tourne un petit peu en rond et puis on rabâche les mêmes choses aux élèves tout le temps et puis une année, deux années, trois années, 10 années, 20 années et au bout d'un moment, je pense que, que y'a pas de renouvellement et que ça, ça nuit un petit peu à tout ça et au bien-être personnel ».

Yoann, désaccordé.

Si l'enseignant n'évoque pas directement ses valeurs, la conformité dans ses pratiques professionnelles semble être un facteur de lassitude. Au vu de ses verbatims et dans les valeurs de Schwartz, il s'agit d'un indice du domaine de valeurs de la *continuité*. Le discours montre que ces pratiques impactent son bien-être. Il semble donc que les pratiques professionnelles qui renvoient à des comportements plus proches des valeurs de la *continuité* participent au mal-être professionnel des enseignants.

Ainsi, les caractéristiques de chaque profil d'enseignants (tableau 25, page 221) se retrouvent dans les discours. Les résultats des verbatims montrent que les enseignants qui sont tournés vers les autres, stimulés et autonomes, ressentent davantage de bien-être au travail. Dans les discours, il s'agit principalement des enseignants *harmonieux* et *compositeurs*. Ce résultat confirme la relation entre la nature des valeurs et le bien-être au travail dans les discours et participe à valider l'objet 1 de l'étude par entretiens mais aussi l'hypothèse principale 2.

2.2 Une illustration des domaines de valeurs par les pratiques professionnelles

2.2.1 L'affirmation de soi : la réussite et la performance

Le besoin de réussite sociale est une caractéristique du domaine de valeurs de l'*affirmation de soi* dans la théorie de Schwartz (1992). Cette caractéristique revient régulièrement dans les entretiens. Ainsi les enseignants ont l'intention de montrer aux élèves qu'ils savent les guider avec « *un guidage assez fermé notamment quand il y a de la difficulté* » (Henry, *harmonieux*) pour envisager la réussite. Il s'agit d'un moyen d'être bien vu et de leur permettre d'éviter l'échec. L'intention n'est donc pas d'exercer son pouvoir comme l'exprime l'intéressé. Toutefois, l'enseignant se place au centre et il diffuse ses savoirs aux élèves pour leur permettre d'être performants. L'enseignant est dans une posture d'injonction. Ainsi un dilemme se pose, car l'enseignant ne part pas du problème de l'élève mais de ce qu'il veut lui faire vivre. Ces valeurs s'expriment plus fréquemment pour les enseignants *désaccordés* dans les entretiens.

Lucie évoque sa « *tendance à être plutôt directive* » ; « *donner des ordres, tu vois, j'allais être là : « c'est comme ça, c'n'est pas autrement ! » » pour que les élèves se « bougent les fesses* » (Lucie, *désaccordée*). Le domaine de l'affirmation de soi se traduit par des valeurs de pouvoir et de réussite qui, elles, se caractérisent par des attitudes autoritaires, intransigeantes et de sarcasme pour arriver à ces fins. *In fine*, elles caractérisent un style pédagogique plutôt coercitif. Toutefois, nous précisons que les discours valorisant l'affirmation de soi sont parfois aussi tournés vers la réussite de l'élève. En effet, la réussite est un des objectifs de l'école et les enseignants peuvent viser un décalage optimal pour leurs élèves « *Et bah j'essaie de fixer à chaque fois des objectifs... à sa portée mais toujours un petit peu plus dur. (...) T'as vadi... t'as validé ta séance si tu touches la prise qui est à peine au-dessus.* » (Yoann, *désaccordé*). Donc, les discours correspondent à la nécessaire réussite de leurs élèves puisqu'il s'agit du rôle principal de l'enseignant. Dans ce cas, si les motifs d'agir sont différents et que l'élève n'est pas motivé par la pratique physique ou la performance, cela peut provoquer

des discordances fortes. Par exemple, Yoann (désaccordé) voit l'activité physique comme une activité dans laquelle il faut se faire mal alors que les élèves « *ils ne sont pas là pour se faire mal quand même hein, du coup... bah on n'est pas du tout sur les mêmes motifs d'agir* » (ibid.). Cette idée de se dépasser dans l'effort semble parfois freiner les élèves. Pour ces enseignants, la réussite passe avant tout dans la performance et notamment dans l'idée de se surpasser dans l'épreuve sportive. Par exemple, Lucie (désaccordé) souligne : « *je fais des espèces de tests d'effort* » avec ses élèves en seconde pour les cours de Step pour adapter ensuite la difficulté individuelle, car il faut qu'ils « *transpirent* » pour que la séance soit réussie ».

Ces enseignants peuvent donc ressentir autant de bien-être que de mal-être selon les situations. De fait, l'EPS est une discipline obligatoire donc des dilemmes peuvent apparaître. Par exemple, cette situation se traduit dans ce propos et peut amener du mal-être.

« En gros, j'étais face à une situation qui ne me plaisait pas, par rapport à peut-être des objectifs que je m'étais fixés en amont, (...) j'ai un scénario de, de à peu près quel dispositif je veux faire et en fait je me rends compte que, pff, c'est pas du tout, enfin, c'est plus compliqué que ça à mettre en œuvre, parce que c'est peut-être pas assez clair ou quoi, ce qui fait que je cherche, en fait, quoi actionner, quelle consigne donner (...) je vous propose trois photos, donc soit tu reproduis les trois photos, soit tu choisis le geste des prénoms, je ne sais pas, un truc du genre, tu vois et c'était en gros : je te laisse le choix entre ce que j'avais prévu version A, ce que j'avais prévu version B. En gros, je reportais mon dilemme ».

Kevin, désaccordé.

L'enseignant ne laisse pas de marge de manœuvre aux élèves et la pratique est principalement orientée vers la performance. Ainsi, les enseignants *désaccordés* valorisent principalement des valeurs d'affirmation comme nous l'avons précisé dans le codage de l'analyse textuelle. Pour les *désaccordés*, la réussite passe avant tout par la performance individuelle et les attitudes traduisent surtout des valeurs de pouvoir.

2.2.2 L'ouverture au changement : l'expérience mémorable

Pour les enseignants qui valorisent l'*ouverture au changement*, c'est l'expérience mémorable qui est au centre. Les enseignants développent cette pensée de manière récurrente. Hugo (*compositeur*) développe l'idée d'être « *des créateurs d'expérience mémorable en... escalade, un spectacle de cirque, partir trois jours en vélo avec des élèves* ». Cette posture est surtout valorisée par les enseignants *compositeurs* qui sont le plus tournés vers les valeurs d'*ouverture au changement*.

Par exemple, Hugo développe un exemple en escalade autour de l'émotion de la chute lors de la montée en tête.

« Et là y vont me dire : « bah oui euh j'ai appris des choses... je ne sais pas quand j'ai fait... euh je sais pas hier matin avec une classe de Terminale on a fait euh... un apprentissage du vol comment dire en... chute en tête comment dire en escalade. (respiration) Ça leur foutu les... un peu les chocottes. Et c'était quand même une sacrée expérience pour eux » ».

Hugo, compositeur.

Cette approche autour de l'*ouverture au changement* donne beaucoup de place au plaisir de l'élève. Ce propos se retrouve aussi dans le discours des enseignants *harmonieux*. Henry (*harmonieux*) est largement mobilisé par le plaisir et sa première situation dans tous les cycles et « *hyper ludique parce qu'il n'y a pas assez de jeux en EPS* ». Dans la visée de cette épreuve mémorable, les enseignants évoquent toujours l'apprentissage des élèves. Il s'agit de valeurs à transmettre aux élèves qui perdurent dehors de l'école pour la vie générale. À ce sujet, Jean (*harmonieux*) évoque le fait de permettre de développer « *une trace de l'école, de l'enseignement et puis « une trace de vie »* ». Ainsi, dans l'exemple très parlant de Hugo, les élèves apprennent avant tout à s'organiser.

« Quand on fait trois jours en vélo, (...) J'ai appris que faire 50 kilomètres dans la journée c'est possible ». « J'ai appris qu'il faut s'organiser. (...) S'organiser c'est également euh ce que vous allez faire pour préparer un planning de révisions pour votre brevet à vous extraire de ce contexte particulier peut-être vous avez appris... ».

Hugo, compositeur.

Cette illustration montre l'importance de la stimulation et l'autonomie des élèves dans le discours et les pratiques professionnelles des enseignants centrés sur l'*ouverture au changement*. Un autre exemple provient de l'utilisation de la tablette pour ce même enseignant :

« Ou pendant la mi-temps que j'instaure pendant un match... (...) « tiens y'a le dispensé qui nous a filmé à la tablette, est-ce que vous... vous remarquez pas un truc ? » « Euh... oui, ben on ne voit pas le ballon » Je lui dis « Ben on voit pas le ballon, pourquoi ? Parce que vous êtes tous autour. Donc c'est pas moi qui vous le dis c'est la tablette qui vous le fait voir » ».

Hugo, compositeur.

Ces exemples caractéristiques des enseignants *compositeurs* montrent la palette de postures qui correspondent à l'*ouverture au changement* dans les pratiques professionnelles des enseignants d'EPS. Ainsi les enseignants qui opérationnalisent les valeurs d'*ouverture au changement* développent des pratiques professionnelles créatives dans l'autonomie et le plaisir.

On remarque que derrière ce domaine de valeurs, il y a celles de la stimulation et de l'autonomie qui se traduisent par des attitudes de questionnement et d'encouragement favorisant la curiosité et le plaisir et qui caractérisent un style pédagogique appropriatif. Ces enseignants sont en *ouverture au changement*, car ils disent être stimulés et autonomes dans le métier mais aussi parce qu'ils agissent avec des situations stimulantes qui placent les élèves en autonomie.

2.2.3 La *continuité* : le respect des règles

Les enseignants qui valorisent les valeurs de *continuité* ne sont pas caractéristiques d'un cluster en particulier. Toutefois, le codage de leurs verbatims (Tableau 36 page 257) montre qu'ils se retrouvent surtout dans le groupe des *sans-partitions*. Dans les pratiques, les verbatims autour de la sécurité et d'un fonctionnement conforme aux attentes scolaires sont les plus récurrents. Par exemple la description d'un cours réussi pour Guillaume (*sans-partition*) montre la nécessité d'un fonctionnement plus traditionnel : « *si le cours s'est bien passé et que les élèves ont été dans un premier temps sérieux, qu'ils ont respecté les règles que j'ai mis en place, qu'ils ont pratiqué (...) c'est un cours qui est plutôt réussi* » (Guillaume, *sans-partition*).

Dans les pratiques professionnelles en EPS, les attitudes de reproche envers les élèves qui ne sont pas dans la norme sont légion. Par exemple, le propos de Lucie (*désaccordée*) souligne :

« en STEP mes préoccupations, c'était qu'ils s'investissent tous, je pense, heu, à elle précisément c'est pour qu'elle fasse, qu'elle travaille, que cette gamine, là, qui a pris ses chaussures, c'est pour qu'elle dise pas : non, je pratique pas, mais qu'elle fasse vraiment et du coup je pense que c'était ça mon dilemme (...) je te laisse le choix entre ce que j'avais prévu version A, ce que j'avais prévu version B ».

Lucie, désaccordée.

Les valeurs qui composent ce domaine de valeurs sont la conformité et la tradition. L'enseignant demande à l'élève d'être à l'écoute et de suivre la consigne, la valeur principale est le respect pour assurer la sécurité. L'enseignant a prévu et donc l'élève doit se conformer à ce qui est prévu. Dès lors, les enseignants sont nombreux à évoquer des situations « standardisées » sans être toujours des situations de références, elles permettent à l'élève de prendre connaissance de sa progression. Il doit donc s'y conformer plusieurs fois dans le cycle pour voir sa progression.

Par exemple, Henry évoque cette idée en biathlon :

« En demi-fond avec des lancers de précision, si on a une épreuve qui est standardisée avec par exemple, 400 mètres, cinq lancers, 300 mètres, cinq lancers, 200 mètres, cinq lancers, donc ça, c'est l'épreuve. Si on la fait plusieurs fois dans la séquence d'apprentissage, qu'on la fait au début et qu'on la fait à la fin et que justement, elle est inchangée, on a des repères comparables entre le début de la séquence et la fin ».

Henry, harmonieux.

Ensuite, les valeurs de *continuité* sont mises en exergue dans de situations de conformité, aux attentes de l'enseignant « Voilà et le cours tournait, enfin tournait, y'en a qui pratiquaient » avec une certaine conformité dans leurs pratiques : « goûte d'eau, élément déclencheur, c'est la gamine en question refuse de pratiquer » (Kevin, désaccordé).

Ces exemples montrent différents comportements d'enseignants notamment des *sans-partitions* dans des comportements qui sollicitent le domaine de valeurs de la *continuité*. Derrière ce dernier, il y a des valeurs de respect, de conformité et de sécurité qui se traduisent par des attitudes de reproches et de contestation favorisant l'engagement. *In fine*, elles caractérisent un style pédagogique plus incitatif comme mentionné. Ainsi, les enseignants ont pour attente principale que les élèves pratiquent dans le calme, l'écoute et sans prendre de risque.

2.2.4 Le dépassement de soi : l'entraide et la collaboration

Les enseignants qui valorisent les valeurs de *dépassement de soi* sont principalement les *sans-partitions* et les *harmonieux* (tableau 36, p. 257). Ce domaine de valeurs se caractérise par la bienveillance et l'universalisme. Le fait de valoriser les autres se traduit dans des pratiques autour du « coaching » ou du collectif comme le souligne Jean.

« des fois ça peut être juste oral, par exemple je dirai « cette leçon par rapport au coaching le truc qui manque » (...) « maintenant on n'a plus le droit d'informer pendant la course, on a le droit d'informer que à la fin de la minute 30, à la fin des 4:30 à la fin des 6 minutes » (...) j'aime bien actuellement c'est de voir mes élèves qui s'entraident et pas que dans le moteur, de voir des vrais coachs qui sont au service de l'autre quoi, mais vraiment plus qu'au service même. (...) il doit le suivre même en marchant, il doit l'informer, rien lui dire quand il voit que ça tourne (...) en tout cas les élèves que j'ai là, ils sont ultra motivés eux. Là ils veulent être les meilleurs coachs, donc je mets des niveaux de coaching donc, or argent bronze, ils veulent être les coachs de niveau olympique quoi ».

Jean, harmonieux.

Cette valorisation du coaching et des autres rôles que peut avoir l'élève est très caractéristique des enseignants dans le *dépassement de soi*. Contrairement aux enseignants dans l'*affirmation de soi*, la performance physique est minimisée. Un autre exemple avec des élèves en grosses difficultés respiratoires dans une classe de 3ème de Jean montre un coaching « rassurant » et « motivant » pour l'élève. Il utilise l'entraide entre les élèves avec « *des vrais coachs qui sont au service de l'autre* » et qui se conseillent « *« pense à ta respiration »* ».

Ainsi, à l'inverse des enseignants dans l'*affirmation de soi* qui valorisent la performance individuelle, les enseignants dans le *dépassement de soi* seront dans le faire ensemble pour viser une performance interindividuelle. Par exemple, Catherine évoque le fait de favoriser la réussite collective plutôt que la réussite individuelle dans la notation. « *Je préfère un élève qui, qui est dans le collectif, (...) même si il loupe ses paniers, (...) qu'un élève qui, (...) dès qu'il a le ballon il part en dribble et réussit tous ses paniers...* ». La co-construction est au centre et les enseignants sont en soutien.

« en athlétisme y'a des, ils ont des bonus quand ils choisissent de courir à plusieurs. Et en fait c'est une prise de risque parce que si ils courent à plusieurs y'a forcément une diminution de la perf pour l'un des deux, parce qu'on n'a pas vraiment, de toute façon même quand on a la même VMA y'en a un qui peut aller plus vite que l'autre. Et comme y'a une notion de distance, tu marques des points à chaque fois que tu augmentes ta distance donc quand ils prennent le risque d'être ensemble, il faut vraiment pas qu'ils se lâchent quoi. Donc si ils arrivent à faire une période de, moi c'est sur des périodes d'1 minute 30 là ce que j'ai testé, si ils se font des périodes d'1 minute 30 à deux, ils ont un point bonus ».

Henry, harmonieux.

On remarque que derrière ces valeurs d'*affirmation de soi*, il y a des valeurs de tolérance, de solidarité qui se traduisent par des attitudes de soutien, de compréhension, d'écoute, favorisant l'engagement et qui caractérisent un style pédagogique coopératif. Un bon élève sera alors altruiste et solidaire. Les enseignants *harmonieux* sont les plus caractéristiques de ces pratiques. Elles illustrent les domaines de valeurs dans les discours selon la priorité de valeurs du groupe. Ainsi, les verbatims se développent en cohérence avec les 4 domaines de valeurs au travail dans les discours. Ce résultat est cohérent avec l'analyse quantitative des entretiens et renforce les groupes du temps 1. Cela valide l'objet 1 de l'étude par entretiens à savoir que la description des pratiques professionnelles des enseignants traduit les mêmes valeurs prioritaires que celles recueillies par questionnaire pour les enseignants interrogés.

Les résultats issus de l'analyse de discours montrent que les quatre domaines de valeurs sont valorisés par les enseignants d'EPS dans leurs pratiques professionnelles. Derrière chaque

domaine de valeurs, il y a des valeurs caractéristiques pour les enseignants d'EPS (la tolérance, le respect, la solidarité par exemple) qui se traduisent par des attitudes de bienveillance, de soutien, de reproches, d'écoute, de contestation ou encore de sarcasme qui favorisent l'engagement (ou le désengagement) et qui caractérisent *in fine* des styles pédagogiques.

Toutefois, même si le domaine de valeurs est dominant dans les discours des enseignants d'un même groupe, ils ne sont pas cloisonnés et les verbatims se mélangent entre les catégories.

Ensuite, des ambivalences sont aussi retrouvées dans le discours en fonction de l'opérationnalisation des valeurs. Par exemple, la gestion de la discipline et la notation semblent être une notion ambivalente. Pour exemple, Yoann (*désaccordé*) utilise un outil à la fois dans le contrôle (*affirmation de soi*) et la sincérité (*dépassement de soi*) dans la gestion des conflits par la note :

« heu, ouais, t'as le droit de perdre combien de points par séance ? Bah trois. OK. Au bout de trois qu'est-ce que je fais ? Bah, heu, on est collé. Bon bah OK, on est collé. (...) donc je leur dis leur prénom, -1 point, puis je continue de parler. Ça enchaîne et puis là, il a très bien compris, ouais et à la fin du cours, je fais : bon, qui est-ce qui a perdu -1 ? Tous, ils viennent me dire : Monsieur, j'ai perdu -1. Je leur dis : bien, bah si y'en a un qui ment – moi je sais délibérément, j'ai une bonne mémoire, je vois qui est-ce qui a perdu -1 ou pas. Et donc il prend -5 direct. Puis on, voilà, puis là on n'est pas honnête envers moi et puis envers même toi-même. Moi, j'ai, j'ai expérimenté ça, ouais, ça marche ».

Yoann, *désaccordé*.

2.3 Les indicateurs de valeurs : la gestion des dilemmes et l'indiscipline

La gestion de l'indiscipline dans les pratiques professionnelles est un indicateur de valeurs caractéristique d'un groupe. Ce dernier permet de mieux comprendre les différents clusters sans questionner directement le bien-être et les valeurs des enseignants. Nous faisons donc le choix de présenter cet indicateur de valeurs plutôt que d'autres. En effet, la manière de traiter les incidents semble être particulièrement révélatrice des valeurs incorporées des enseignants.

2.3.1 Les *désaccordés* : autoritaires et instinctifs

Les enseignants *désaccordés* se caractérisent dans la gestion des conflits par deux postures différentes. Kevin et Lucie sont des enseignants plutôt basés sur des valeurs d'*affirmation de soi* et se retrouvent dans des établissements dits « difficiles » (collège REP et lycée professionnel). Leur posture est très coercitive (« *c'est comme ça, c'est pas autrement !*

», Lucie, *désaccordée*). À l'inverse, Yoann est en discordance de valeurs, il est dans un établissement très aisé et ne se sent pas utile : « *les élèves ont moins besoin de moi* ». Ces enseignants disent ressentir du mal-être dans leur pratique professionnelle.

Pour Kevin et Lucie, « *Mon dilemme c'est : est-ce que je continue à parler même si j'entends une autre voix que la mienne pendant que je parle* » (Kevin, *désaccordé*). Si ce besoin de l'écouter est indispensable pour tous. Il est un vrai indicateur de valeurs pour ces enseignants désaccordés. Ils réclament le silence total pour transmettre un contenu qui sera utile aux élèves pour être performant. Kevin souligne :

« une fois, ça m'a vraiment marqué, je, c'était dans une salle de classe, encore avec le module relais, les élèves vraiment chiant, et, pareil, ils parlent pendant que je parle et ça me rend ouf et j'ai dit une fois, deux fois, puis j'étais fatigué et puis ça monte ça monte et à un moment donné, ils parlent encore pendant que je parle et je me suis approché de lui et je dis : ferme ta bouche ! Mais vraiment à deux pas de ses oreilles ».

Kevin, désaccordé.

Cette situation est révélatrice du respect mais elle montre aussi une attitude de conformité et de pouvoir sur les élèves lorsque ça devient l'élément central. L'enseignant l'évoque lui-même :

« c'est une situation typique et récurrente, lorsque je suis face à un groupe pour énoncer une consigne, moi je suis préoccupé par ça, je suis préoccupé par silence quand je parle. Et en fait ce qui me rend ouf, c'est quand je vois, j'entends des voix autres que la mienne quand je parle, ça me rend colère, mais vraiment fort, parce que j'ai besoin de considération, en fait. De respect, d'être reconnu et ça, c'est un besoin qui est fort ».

Kevin, désaccordé.

Ce discours est caractéristique non pas par le contenu mais par la manière de l'exprimer. On perçoit un comportement strict, rigoureux et exigeant avec les élèves dans cette posture coercitive. L'enseignant est agrégé, il connaît par ailleurs, les travaux de Vors sur l'ostentation/masquage (e.g., Vors et Gal-Petitfaux, 2009) puisqu'il les cite dans son entretien.

Toutefois, c'est plus fort que lui :

« là, pour moi, le dilemme c'est : soit je perds la face, soit je m'impose, quoi. C'est ça le dilemme. Soit je f', je dis rien et c'est un peu du masquage, quoi, soit je masque et et puis j'ai l'impression de perdre la face parce que bah elle a gagné, tu vois, elle a gagné le, dans l'autorité, heu, soit je m'impose et là je lui dis : c'est mon game, c'est moi le maître ici. (...) de pas perdre la face et de, d'être dans l'autorité, même le maintien de l'ordre (...) ».

Kevin, désaccordé.

Si l'enseignant le justifie par un exemple en début de carrière, cet exemple traduit des valeurs. Il souligne ensuite en parlant de l'actualité :

« quand t'es dans la zone, tu fermes ta gueule (rit) et en gros c'est ça, et et du coup je pense que là tu me fais penser que c'est peut-être bien que je le réactualise parce que, parce que moi je fonctionne comme ça ».

Kevin, désaccordé.

Malgré que ça ne marche pas, c'est inconscient et c'est ce qui me pousse à agir « *en zone sensible, c'est pas... ça marche pas comme ça. Enfin, ça marche comme ça peut-être si tu as des très, très gros muscles* » (Lucie, désaccordée). Même s'il sait que ça ne fonctionne pas, l'enseignant se positionne dans cette posture coercitive. En effet, la gestion des dilemmes, la solution est basée sur l'autorité souveraine de l'enseignant. Il s'agit plutôt de valeurs d'affirmation de soi (pouvoir) et de continuité (conformité, tradition). Ce discours est clair pour Lucie, désaccordée :

« j'étais beaucoup plus frontale avant. On a tendance à reproduire des choses qu'on a déjà vues et c'est vrai que j'étais pas du tout dans... j'allais aller au clash, des fois, ça m'arrivait de les chercher, quoi, les élèves. Alors que maintenant, ça m'arrive encore, j'ai encore quelques petits automatismes, mais quasiment plus. C'est-à-dire que maintenant, j'arrive à louvoyer pour avoir ce que je veux ».

Lucie, désaccordée.

Mais à ce sujet, le caractère autoritaire n'est jamais très loin puisqu'il est prioritaire dans les valeurs de l'individu, il est donc facilement mobilisable. Ainsi des exemples se présentent :

« Cette année, j'ai eu une élève avec qui tu vois que ça frictionne, moi je l'énerve, je pense et du coup, elle me cherche tout le temps. Et comme elle me cherche tout le temps, des fois elle peut me trouver quand même. Et donc, une fois, je me suis vraiment énervée, je me suis, tu vois, oui je me suis énervée, c'est-à-dire que j'ai un peu haussé le ton, chose que je ne fais plus. Et puis du coup, elle a commencé à m'insulter. Enfin tu vois, ç'a commencé à dégénérer. Et donc là, c'est rapport, un rapport ».

Lucie, désaccordée.

D'autres exemples parlent d'eux-mêmes à ce sujet et montrent le lien entre les enseignants et leurs systèmes de valeurs. Par exemple, Kevin (*désaccordé*) se fracture la main en frappant contre la porte lorsqu'une élève ne respecte pas ce qu'il demande :

« retour de vacances, première heure, du coup pas envie d'être là, interprétation que les gamins n'ont pas envie d'être là (...) du coup pas disponible et plus agacé, plus irritable, plus machin, leçon de danse avec une classe, bahut REP, mais la classe, avec le recul, pas si relou que ça, mais voilà, mais une leçon qui ne tourne pas comme je voudrais, (...) je me rappelle avoir fait des choix dans la leçon par rapport à des dilemmes que j'avais, qui ne me satisfaisaient pas, donc déjà là y'avait (expire) une accumulation d'émotions désagréables et une déstabilisation de ma part, dans ma dynamique émotionnelle, et et alors je me rappelle aussi avoir exprimé, je crois, même, mes difficultés auprès de cette gamine-là, justement et peut-être que ça eu un impact sur le fait que je pense qu'elle se fout de ma gueule à un moment donné (...) Et puis alors l'élément déclencheur, (...), c'est la gamine en question refuse de pratiquer, mais elle re pratique quand même et à un moment donné elle prend ses chaussures et elle se met vers la porte – en gros, prendre ses chaussures ça voulait dire : je pratique plus. (...) Et du coup, réaction de ma part, (...) je mets la main sur les chaussures, heu et peut-être un peu violemment, je sais plus, mais sûrement, parce que elle a dû, si elle a réagi, parce que elle, elle a fait (onomatopée), comme ça, tu vois, elle a arraché, enfin, elle a repris les chaussures avec vivacité et c'est ça qui m'a fait péter un câble. Et en fait j'étais de dos à une porte, une porte-incendie ultra lourde, à battants, comme ça et quand elle a fait ça, là, je me suis retourné, j'ai mis un coup de pied et un coup de poing de toutes mes forces près des gonds, ce qui a fait qu'il y a eu aucune absorption de la porte et ça m'a pété la main. Et donc j'ai fait ça et j'ai dit : va t'asseoir lalalala ! Du coup ça a mis un blanc de ouf dans la salle, heu, elle est partie s'asseoir, elle n'avait pas le choix, de toute façon, heu, vis-à-vis de ça parce que, je sais pas ce que j'aurais fait si elle m'avait dit... ; bon, je pense qu'elle a eu peur, donc elle a vu que j'étais trop en colère, enfin j'en sais rien, du coup elle est partie s'asseoir ».

Kevin, désaccordé.

Ce passage est aussi révélateur de la gestion des situations de dilemme des enseignants *désaccordés* (cf. annexe 23, pages 63-131). En effet, si ces propos peuvent paraître extrêmes,

il s'agit de ce qu'ils décrivent de leur expérience professionnelle. Toutefois, l'état émotionnel de l'enseignant (e.g., fatigue dans ce cas) peut amener cette réaction « violente » et il gère peut-être différemment d'autres situations de conflits.

Par ailleurs, Lucie (désaccordée) souligne un paradoxe : « *En fait, déjà, les profs sont titulaires d'un CAPLP, pas d'un CAPES. Du coup, c'n'est pas les mêmes concours et ça se sent quand même. (...), c'est plus « marche ou crève ». On est pas dans le même délire...* ». Dans ce cas, les enseignants valorisent surtout des valeurs d'affirmation de soi puis à la marge de continuité pour régler leurs dilemmes et se faire respecter.

2.3.2 Les *sans-partitions* : le dialogue et le contrôle par la note

Les enseignants *sans-partitions* sont plus hétérogènes dans leur gestion des conflits, mais ils se regroupent autour d'une gestion des conflits par le dialogue. En effet, ce principe est plutôt un indicateur de *dépassement de soi*, il s'agit du domaine de valeurs général prioritaire pour ces enseignants. Dès lors, il semble logique. Toutefois, sur le terrain, les valeurs de *continuité* sont fortes ce qui amène une certaine discordance pour ces individus. Ainsi, pour traiter les dilemmes, les enseignants se positionnent d'abord dans le dialogue mais très vite, il faut trouver des solutions, car lorsque les discordances deviennent fortes l'enseignant se retrouve en manque de solutions :

« si c'est, plusieurs élèves dans l'heure ou, ou une bande de trois copains qui font le bazar ou, euh, je vais pas forcément prendre les trois à part je vais plutôt euh, parler au collectif ».

Catherine, sans-partition.

Donc, la gestion de la classe se fait par une note et des points. Cette posture se retrouve pour les trois individus *sans-partitions* et pour Yoann *désaccordé* qui a une gestion des conflits différente des deux autres parangons du cluster des *désaccordés*.

« Là, là j'essaye de, je fais un nouveau truc, là, que j'avais fait, l'année dernière j'avais fait, en 6e, là, ils partaient avec trois jokers, trois jokers par personne, pour le trimestre, si y'a trois jokers, enfin pas pour le trimestre, pour toute l'année, trois jokers, dès que t'as utilisé les trois jokers, un mot sur le carnet, après tu pars qu'avec deux jokers, un mot sur le carnet, ça m'avait soulé, bon, ça j'avais fait, j'avais essayé l'année dernière, ça marchait, hein, mais pff, j'avais l'impression de faire le flic ».

(...)

« Là, en REP+, (...) tout le monde part à 20 points, (...) si je parle en même temps -1 point, si je traîne au vestiaire -1 point, si j'ai pas ma tenue bah, première fois, ça peut arriver, donc, un joker vert et deuxième fois t'as -1 point ».

Yoann, désaccordé.

On retrouve dans cette posture cette discordance et ces motivations externes qui sont privilégiées pour les élèves. Les enseignants dans le discours valorisent des valeurs de *dépassement de soi* (altruisme, etc.), cependant leurs attitudes et leurs comportements montrent des pratiques discordantes. Eugénie (*sans partition*) évoque un exemple à ce sujet :

« il y en a, ils vont bien faire le travail et puis derrière, ils insultent les autres ou ils se moquent, etc. et je vais dire, je vais insister et leur dire : « Bah là, tu perds des points... Vu ta note, tu perds des points, c'est pas possible : ça fonctionne pas comme ça. T'es pas là pour écraser les autres, pour te moquer tout ça. Non... tu sais faire, oui mais il y a... tu as une attitude à avoir » ; en tout cas, je dis : « Ça fonctionne pas comme ça, en tout cas avec moi... » Bah le fait de faire un bon travail, d'aider les autres, bah du coup, tu avais un maximum de points, donc tu peux avoir deux points sur la séance ; quelqu'un, par contre, qui ne faisait pas d'effort et qui n'a pas sa tenue, par exemple, qui ne suit pas les consignes, qui parle, qui discute... il aura zéro sur deux. » (...) ils ont deux notes plus celle sur 20 par rapport à : tenue, comportement, travail ; voilà et deux points à chaque séance ».

Eugénie, sans-partition.

Dès lors et inconsciemment, les pratiques professionnelles et la gestion des conflits sont réglées de manière inverse aux domaines du *dépassement de soi*. La solution développée est révélatrice des valeurs de *continuité* par un rapport très normé, sans progressivité ni apprentissage par la note. L'enseignant semble manquer d'outils pour gérer ces conflits. Un autre exemple peut-être cité pour Catherine (*sans-partition*) :

« près, si, si un élève est toujours dans le refus, heu, constamment, heure après heure, bon déjà je vais voir la direction et je pense qu'à un moment donné, ouais, j'ai peut-être entre guillemets baissé les bras pour cet élève-là, heu, mais sinon je suis quand même toujours dans le dialogue, enfin, j'essaye toujours de leur faire comprendre que, que, que, de pratiquer enfin c'est, c'est important, enfin, enfin, je, j'essaye vraiment de communiquer avec eux, j'essaye de leur faire comprendre que dans, dans l'exercice que je vais lui donner, il va peut-être trouver du plaisir ».

Catherine, sans-partition.

Et donc la posture est de fait ambivalente « je suis pas pour la sanction, donc j'évite d'en mettre. Souvent, je vais prendre la sanction comme pression, mais je la mets pas » (*ibid.*). L'enseignante agit donc à l'inverse de ce qu'elle souhaite développer pour ces élèves, car elle

ne « tient pas parole » et ne se met pas vraiment à leur place. Ces incohérences montrent cette discordance de valeurs dans ses pratiques professionnelles par rapport à son système général de valeurs. Et cette posture se retrouve aussi pour Guillaume, *sans-partition* :

« c'est sûr que s'ils ne sont pas dans le cadre, ils s'exposent à certaines sanctions que malheureusement, je ne souhaite pas prendre, mais voilà, c'est le jeu. Quand t'as 30 élèves, tu peux pas te permettre de faire du social pendant une heure. Donc t'es obligé de passer sur une certaine répression à un moment donné ».

Guillaume, sans-partition.

Même si les enseignants *sans-partitions* valorisent le *dépassement de soi* dans leur discours, ils opérationnalisent ces valeurs par des pratiques professionnelles qui vont à l'encontre de leurs valeurs lors des situations de dilemme. Nous retrouvons ces incohérences dans la gestion de conflits lorsque l'élève n'est pas en réussite:

« quand il fera des erreurs, en tout cas, je vais pointer, je vais dire : « Bah alors ? Là, tu... Ah bah, ça, là, tu sais pas faire, tiens ! Et pourtant, tu es... tu es dans l'équipe que tu voulais » – enfin, pas que tu voulais mais... – et pourtant, t'es soi-disant « pas avec les nuls », mais, là... qu'est-ce qui se passe ? ».

Eugénie, sans-partition.

Ainsi, les discours sont porteurs de valeurs mais elles sont mises de côté au profit de la note, voire même d'un processus d'humiliation (rabaissement de l'élève quant à sa compétence) afin de rappeler l'élève à la norme (valeurs de conformité). Ainsi, les incohérences se développent dans le discours des *sans-partitions* (e.g., on peut développer « *le vivre ensemble aussi à l'AS en amenant des élèves en compétition* », Guillaume [en parlant de l'activité badminton], toutefois les activités compétitives du champ d'apprentissage/compétence propre ¹⁰⁵ ne semblent pas les plus propices au vivre ensemble). Ces incohérences semblent être des facteurs de mal-être. En effet, l'enseignant semble parfois manquer de solutions. Ils sont en tout cas des facteurs de discordances à la fois pour les enseignants *désaccordés* et les enseignants *sans-partitions*.

¹⁰⁵ Il s'agit des activités pour « conduire et maîtriser un affrontement collectif ou inter-individuel (e.g., Ultimate, Basket, Football, Handball, Rugby, Volley Ball, Badminton, Tennis de Table, Boxe française et Lutte) » https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 consulté le 02 septembre 2019.

2.3.3 Les *compositeurs* : le masquage des comportements non désirés

Les enseignants *compositeurs* semblent adopter des attitudes de « masquage » des comportements non désirés. Deux individus sur trois évoquent cette manière de gérer les conflits en ignorant les auteurs de trouble :

« Non, je parlais de... 2-3, des 2-3 élèves qui pouvaient poser problème dans une classe au lieu de perdre du temps comme je faisais auparavant. De perdre 10 minutes pendant le cours, leur dire : vous faites les cons, etc. la prochaine fois tatatata. Maintenant... Je laisse de côté.

Hmhm.

Et je laisse de côté y reviendront. Pas... peut-être pas pendant le cours, mais dans le cours suivant y reviendront. Ou à la fin du cours. Ou euh... Ou à la fin du cours si ils sont pas revenus vers moi pendant le cours à la fin du cours ».

Hugo, compositeur.

Puis l'enseignant rajoute :

« J'aurais p't-être, peut-être une tendance maintenant à oublier ces élèves-là... totalement les oublier pour leur faire comprendre que moi ce qui m'intéresse c'est le cours... ce sont pas leurs conneries. Et que finalement comment dire c'est un peu à les marginaliser et que nécessairement ils vont revenir vers moi ».

Hugo, compositeur.

Cet exemple montre que l'enseignant est dans la posture du masquage et de l'ostentation : *« c'est pas à moi de venir vers vous parce que vous faites une connerie, c'est à vous de venir vers moi parce que je sais quelque chose. »* (Hugo, *sans-partition*). Dans tous les cas, l'enseignant est stimulant. Ensuite pour expliquer cette façon de faire l'enseignant souligne : *« est-ce par expérience je ne sais pas mais je leur dis quand même à la fin du cours : « c'est le dernier cours comme ça »* (Hugo, *sans-partition*). Dès lors, l'enseignant veut être stimulé dans son cours et il a ciblé les éléments qu'il veut leur faire vivre. Toutefois, il attend que les élèves viennent à lui et se rendent compte de ce qu'ils sont en train de manquer. Ainsi, il exprime clairement le principe d'ostentation et de masquage (*op. cit.*) dans ses pratiques :

« Je lui dis « j'ai remarqué que tu avais fait le con. Je l'ai vu. Je ne suis pas intervenu parce que j'avais autre chose à faire, plus intéressant... m'occuper des autres qui ont envie de bosser... mais toi c'est la dernière fois que tu fais ça ». Là le lundi il était... il était impeccable ».

Hugo, sans-partition.

Ce principe de masquage des comportements non désirés est très caractéristique de la gestion des conflits pour les *compositeurs*. En effet, pour ces derniers : « *la première chose que vous devez faire comprendre, comment dire à, à des élèves, c'est que vous êtes content d'être là.* » (*ibid.*). L'enseignant *compositeur* valorise pleinement les valeurs d'*ouverture au changement* dans son système général de valeurs et au travail. Bien sûr, il doute mais il innove et il essaie :

« il fallait que les élèves signent un contrat en début d'année et puis j'y croyais, mais pas du tout. Et donc je me suis un peu remis en question là-dessus et je me suis dit « qu'est-ce que je peux mettre en place pour que l'élève soit, du coup, dans une situation où les règles prennent sens ? ». Donc souvent, je les fais constituer leurs propres règles en début d'année et je les écris au tableau, mais je sais où je veux aller donc en fin de compte, on les écrit ensemble, on va dire ».

Mathilde, compositeur.

Dès lors, les attitudes et les comportements montrent surtout de la créativité et de l'originalité. Deux enseignants sur trois sont dans un établissement en éducation prioritaire et évoquent surtout la stimulation du métier. Ces critères semblent là encore favorables au bien-être au travail des enseignants d'EPS. Nous constatons que deux enseignants sur trois procèdent au principe de l'ostentation-masquage de cette manière. Cette manière de gérer les conflits nous semble adaptative, elle est caractéristique des *compositeurs*, plus orientés sur l'*ouverture au changement*. Ces pratiques permettent *a priori* de procurer davantage en bien-être au travail aux enseignants :

« J'aimerais qu'ils comprennent à la fin qu'apprendre c'est pas nécessairement une contrainte (...) c'est aussi un plaisir. Donc, à partir du moment où je prends plaisir à retrouver des élèves (inspire) ça me... bah ça me crée du bien-être ».

Hugo, compositeur.

2.3.4 Les *harmonieux* : l'empathie, la considération et le contrat

Les *harmonieux* gèrent les conflits principalement autour du contrat et du soutien de l'élève. Cette empathie se retrouve dans la valeur de bienveillance qui caractérise leur système général de valeurs dans le contexte général et du travail : « *l'empathie qui m'a guidé vers quelle forme me paraissait la plus intéressante* » (Henry, *harmonieux*). En effet, ces enseignants déclarent privilégier la recherche d'équité : « *moi ça m'est intolérable que je vienne pas faire ce métier pour tous les élèves, donc moi je l'ai pas lâchée quand elle voulait pas courir ben je*

disais, si tu ne cours pas je te donne la main on court ensemble, donc elle se mettait à courir » (Henry, harmonieux). L'exemple revient dans l'activité basket avec une gestion identique :

« je joue dans ton équipe, je te fais des passes et euh j'ai pas lâché j'ai pas lâché j'ai pas lâché puis ben ha elle s'est mis à pratiquer... bon arrivé fin juin c'était pas une pratique non plus où tu disais, elle m'a mangé dans la main, elle, elle joue aussi sa réputation y a pas qu'elle, là je te prends un exemple... ».

Henry, harmonieux.

Même si le terme « manger dans la main » renvoie à une intention de contrôle, l'enseignant passe par l'activité, le soutien et la considération de l'autre pour le motiver à pratiquer. L'enseignant souligne l'importance de la coopération entre les élèves mais aussi l'importance qu'il leur donnera et cela se transmet dans ses pratiques même dans les situations de dilemmes.

« Oui. J'ai eu il y a peut-être deux semaines un cours avec des 5^e SEGPA¹⁰⁶ où c'était les deux dernières heures de la journée, de 15h45 à 17h45, en badminton et au bout d'une heure, une heure et quart de leçon, je sentais que sur les consignes, il n'y avait plus aucun élève qui m'écoutait. Non pas parce qu'ils voulaient faire autre chose ou ne voulaient pas m'écouter, mais simplement parce qu'ils n'étaient plus disponibles et n'avaient plus la concentration, les ressources mentales de concentration pour pouvoir écouter. Donc là, ma réaction, au début, c'était pas de l'énerverment mais voilà, j'insistais pour qu'ils écoutent et au final, j'ai fini par me détacher en me disant simplement, ben voilà, qu'en fait, dans leurs intentions, c'était pas négatif, c'était simplement qu'il fallait que moi, je m'adapte à leur indisponibilité du moment et qu'il fallait, ben, que je finisse un cours justement sans m'énerver parce que ça n'aurait pas de sens pour eux. (...) de toute façon, ce n'était pas en forçant qu'ils allaient s'améliorer.

(...)

Je vais me froisser avec eux et en plus, ils ne feront pas le truc non plus. Donc ça n'a aucun... en termes de coût/bénéfice, c'est même pas discutable. Pourtant, c'est un truc que j'ai ou faire avant aussi, essayer de passer en force. Que j'ai pu ne pas voir ! Et ça, je trouve que ç'a été une satisfaction, pour moi, d'arriver malgré tout à lâcher le contrôle un peu de ma planification de ma séance (...) C'était se distancer et ne pas culpabiliser et ne pas minimiser, mais... être attentif à leur indisponibilité et simplement la respecter ».

Henry, harmonieux.

¹⁰⁶ sections d'enseignement général et professionnel adapté

Dans cet exemple, le profil de gestion des conflits montre une position empathique pour co-construire avec les élèves dans l'écoute. La relation est éducative et l'enseignant comprend la situation et l'état émotionnel des élèves. Il les interroge, plutôt que de les contraindre. Il prend du recul sur la situation pour la régler de manière douce. Sachant que l'on ne peut pas faire ensemble aujourd'hui, l'enseignant prend sur lui. Si cette solution peut laisser à penser que l'enseignant baisse les bras, au contraire il apprend d'autres compétences à ses élèves et il se respecte lui. Plutôt que d'ajouter de la tension, l'enseignant accepte de lâcher la conformité et ce qu'il avait prévu pour « gagner » du temps plus tard. La relation d'empathie semble exister. Il précise que la séance d'après « *était nickel* ».

L'analyse des entretiens montre que les enseignants se recourent selon leurs clusters dans la gestion des dilemmes. Cette analyse est donc révélatrice de la pertinence des clusters et de l'importance de la nature des valeurs prioritaires de l'enseignant dans les pratiques pédagogiques. Seule une ambivalence est notée pour l'entretien de Yoann (*désaccordé* qui ne se positionne pas dans la même posture que les deux autres). Ainsi, certaines méthodes sont valorisées par des enseignants en bien-être, les clusters des *harmonieux* et des *compositeurs* tandis que d'autres sont valorisés par des enseignants en mal-être.

Ces résultats participent à valider les deux hypothèses principales sur les liens entre les concordances de valeurs ou la nature de valeurs sur le bien-être au travail. Ils valident aussi la sous-hypothèse 2 à savoir que les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* sont des valeurs saines pour les enseignants d'EPS et elles sont davantage valorisées par les enseignants en bien-être au travail. Plus encore les objets 1 et 2 de l'étude par entretiens à savoir que (1) les résultats de l'étude par entretiens confirment que les verbatims traduisent les mêmes valeurs prioritaires que les questionnaires pour les enseignants interrogés et (2) des profils singuliers d'enseignants d'EPS sont caractérisables, dans leurs discours, par leurs systèmes de valeurs, leurs niveaux de concordances/discordances et leurs niveaux de bien-être, sont confirmés.

2.4 Les concordances/discordances intrapersonnelles dans le discours des enseignants d'EPS

2.4.1 La concordance de valeurs : une prise de distance par rapport aux textes institutionnels

Dans la recherche d'une concordance intrapersonnelle, le projet d'établissement ne semble pas être le facteur le plus propice au bien-être de l'enseignant :

« (...) En quoi le projet d'établissement va changer la personne ? Puisque les valeurs c'est quelque chose que l'on a au fond de soi. Ce n'est pas un projet d'établissement qui va me faire changer après tu vas parfois dans un bahut en connaissance de cause... ».

Hugo, compositeur.

Le propos de Hugo illustre une recherche de concordance. Pour cela, les textes communs ne lui semblent pas être la bonne option :

« Quand on parle de valeurs on parle de valeurs que l'on partage et si on nous parle de valeurs que l'on ne partage pas alors on ne va pas changer radicalement ? Notamment nos pratiques ? Je sais qu'un projet d'établissement est fait en concertation mais à un moment donné, on peut vraiment ne pas être d'accord ? Même s'il est fait en concertation, je viens d'arriver et je ne corresponds pas à l'établissement. Et là ? ».

Hugo, compositeur.

La concordance permet d'avoir plus de libertés et d'autonomies. Par exemple, les enseignants *harmonieux* semblent plus adaptables et ils l'évoquent par rapport aux nouveaux textes officiels.

« C'est le truc qui est bien des nouveaux programmes, c'est que c'est un peu à nous de faire notre évolution en fonction de nos élèves et c'est ce qui manquait dans les anciens programmes, qui étaient vraiment tout imposés, tout dictés, là on fait en fonction de nos élèves, de ce qu'on a envie de faire, de ce qu'on peut faire surtout ».

Patrick, harmonieux.

Pour cet enseignant en bien-être, la concordance de valeurs prédomine dans son enseignement par rapport à l'application de textes.

« Là, depuis peut-être deux ans, j'ai l'impression par contre de me détacher vraiment des programmes tout en arrivant à faire des liens, parce que je ne suis pas non plus... je suis plutôt à l'aise avec les programmes comme ils sont faits actuellement, mais c'est pas du tout ça qui me guide, quoi. Ce qui me guide, effectivement, c'est ma conception, mes valeurs et ce que je veux en faire parce que j'ai trouvé aussi de l'aisance et de la confiance dans ma manière d'enseigner qui fait que voilà, je peux me concentrer un peu plus là-dessus aussi ».

Henry, harmonieux.

L'enseignement est complexe au vu de l'ensemble d'éléments à prendre en considération, toutefois décrire les enseignants en bien-être montre que leurs attitudes ne sont pas subies. À l'inverse, les enseignants qui ressentent moins de bien-être se retrouvent lésés par le nombre d'injonctions qu'ils traduisent comme un manque de possible. En effet, lorsque les

postures, comportements et attitudes ne sont pas naturels alors les élèves en sont négativement affectés. Les concordances entre son système général de valeurs et ses valeurs au travail sont importantes

« dans ta manière d'être, tu dégages quand même quelque chose et ça se ressentait et puis les élèves le ressentaient et puis... et puis des fois y'a des moments où t'arrives pas à te retenir et donc les élèves ils le perçoivent (...) ils ressentent quand ça va pas, donc des fois c'est un peu dur de leur cacher (...) ça jouait, ça joue énormément, ouais ».

Yoann, désaccordé.

L'inconscient joue beaucoup dans la relation éducative. La discordance est difficile à cacher et peut peser au quotidien. La « mise en scène pédagogique » (Hamdi et Bressan, 2013) est une injonction supplémentaire pour faire face aux élèves et peut vite devenir une contrainte supplémentaire. Les comportements et les attitudes traduisent des valeurs. Dans la pratique professionnelle, ces valeurs peuvent être en phase avec les valeurs de l'enseignant, ou au contraire être adaptées en fonction des attentes des élèves, de l'établissement voire de l'équipe pédagogique, de ses représentations, de ses expériences, de ce que l'enseignant a lui-même vécu. À cet égard, Henry se positionne :

« Parce que je pense que de manière générale, accéder au bonheur ou être heureux, c'est pas correspondre à des normes de quoi que ce soit ou voir que « quelqu'un est heureux alors je vais faire comme lui et je serai heureux ». C'est vraiment s'écouter et, oui, être en adéquation avec ses valeurs et avec ce qui nous fait vibrer. Donc oui, l'authenticité est primordiale ».

Henry, harmonieux.

2.4.2 La concordance de valeurs : un facteur de bien-être en classe

Dès l'accueil des élèves, l'enseignant dégage quelque chose (Gal-Petitfaux, 2015), parfois de manière positive « une élève m'a dit un jour « le prof il nous donne envie de le faire et d'y arriver » » (enseignant 393, harmonieux). Même si les professeurs disent enseigner ce qu'ils sont ; nous avons interrogé cet élément pour mettre les enseignants à l'épreuve de leur discours et de ce qu'ils disent faire :

« Je pense que pour vraiment transmettre des choses, de la passion, transmettre du plaisir, transmettre... voilà, c'est montrer aux élèves, essayer de faire la preuve de certaines valeurs... comme le partage tout ça, je pense qu'il faut y croire, sinon on n'est pas assez persuasif et du coup, l'impact est forcément réduit. Donc oui, je pense que c'est important de croire en ce qu'on fait et de s'écouter là-dessus ».

Jean, harmonieux.

Henry souligne que les valeurs sont incarnées. Il se positionne en adéquation avec l'hypothèse principale 1. Dès lors, les valeurs peuvent être transmises de différentes manières et parfois inconsciemment comme le précise Jean :

« ça transparait dans ton regard, dans ta façon de t'exprimer, inconsciemment ça doit se jouer à, sur le plan corporel, ça doit pas se jouer à grand-chose, ça va forcément se ressentir, la fameuse conviction tu vois, quand t'as tes convictions, tu peux dire le même texte, t'as beau lire le premier et t'y crois pas, t'as beau être tout ce que tu veux, ton lien où tu crois en ce que tu dis, t'as beau mettre autant d'énergie, essayer d'autant mettre le ton, essayer d'autant regarder ton auditoire, bah ça va se sentir... ».

Henry, harmonieux.

L'enseignant est guidé par des motivations professionnelles, parfois inconscientes qui se basent sur ses propres valeurs. Elles traduisent des comportements et *in fine*, des pratiques professionnelles en actes. Cependant, si les pratiques enseignantes ne correspondent pas aux motivations professionnelles, l'enseignant est en discordance avec ce qui le pousse à agir. Pour Henry, les élèves ressentent si l'enseignant croit ou non dans ce qu'il dit. Ainsi si le message est clarifié et donc basé sur ses propres valeurs alors il sera mieux compris par les élèves que si l'enseignant ne croit pas et ne tient pas à ce qu'il enseigne. Pour cet enseignant, la considération donnée à son message est implicitement transmise aux élèves. Et en ce sens, Patrick (*harmonieux*) souligné l'idée de clarifier en amont ses valeurs :

« j'essaie vraiment d'être en cohérence entre ce que je souhaite faire et ce que je fais vraiment et voir ce que les élèves comprennent ou perçoivent, donc essayer toujours de faire bien attention, quand je conçois mes séances, à mettre des objectifs concrets et puis partir bien plus souvent des élèves, ça veut dire les interroger : quand ils font quelque chose, pourquoi ils font ça ? À la fin de séance, qu'ont-ils appris ? Essayer de faire des bilans, en fait, plus régulièrement et donc partir un peu de ce que eux disent et font, voilà ».

Patrick, harmonieux.

Ce témoignage montre le procédé de clarification sur ses objectifs concrets par rapport à ce qu'il tient à défendre. Ainsi, une concordance de valeurs se développe et surtout se traduit

par l'exemple. Ce dernier questionne ses élèves et traduit ce qui lui semble important pour le transmettre à ses élèves. Ce comportement traduit des valeurs d'empathie et d'écoute. Si cet élément est important pour l'enseignant, cet exemple montre que les valeurs méritent d'être clarifiées, défendues et mises en actes dans des pratiques professionnelles. En ce sens, la prise en compte des élèves est centrale pour les enseignants *harmonieux*. La thématique est récurrente, car les enseignants sont avant tout des transmetteurs de compétences :

« (...) y a aussi l'idée pas uniquement ce que je suis, c'est, qu'est-ce qu'il faut qu'il en reste à la fin ».

Jean, harmonieux.

À l'inverse, le discours des professeurs *désaccordés* montre une construction de leurs enseignements non pas sur leurs propres valeurs mais en fonction de valeurs de *continuité* pour davantage correspondre à ceux qu'ils ont adulés ou à ce qui a fonctionné pour les faire réussir et évoluer :

« je me rends compte à quel point en fait j'ai été marqué par autrui et des autrui significatifs. C'est-à-dire des gens qui ont une valeur pour moi et que je leur attribue, de, voilà, par mon système de, d'attribution des valeurs, quoi et du coup, c'est comme si, j'n'ai pas envie de dire pour leur plaire, parce que je trouve que c'est, c'est, c'est négatif pour moi ou c'est stigmatisant, mais c'est pour, quelque part, ouais, c'est pour exister aussi à leurs yeux ».

Kevin, désaccordé.

Ainsi, les discours montrent des postures et des attitudes qui correspondent à ses propres valeurs ou qui correspondent plutôt aux valeurs des autres. Les verbatims qui correspondent à des postures de concordance sont caractéristiques des enseignants en bien-être au travail. À l'inverse, Jean (*harmonieux*) disait en dehors de l'enregistrement que deux collègues arrêtaient le métier, même si ce sont de bons professeurs innovants, parce qu'ils ne trouvent plus ce qui les motive (« *ils n'arrivent pas à vibrer* »). Il semble qu'ils évoquent une discordance de valeurs, une perte de sens, elle serait donc sujette au mal-être. Ce résultat tend à valider l'hypothèse principale 1 de ce travail sur la relation entre les concordances de valeurs et le bien-être au travail.

2.5 La concordance de valeurs empêchée par la difficulté à parler de ses valeurs

Guillaume (*sans-partition*) souligne que ces « *entretiens permettent de mettre les mots sur ce que l'on est, car on n'en parle très peu voire même jamais entre collègues* » (Guillaume, *sans-partition*). Dès lors, les verbatims se recentrent sur la « boîte noire » des enseignants dans

leur cours. En effet, la littérature montre que les enseignants sont très « pudiques » sur leur pratique professionnelle en classe (Perez-Roux, 2009). Ainsi les enseignants discutent peu de leur pratique pédagogique dans la salle des professeurs et cela ne concorde pas forcément avec leur système de valeurs

« Je suis resté 12, 13 euh même 14 ans dans un établissement et je commençais à avoir marre. Je ne supportais plus aller en salle des profs, je ne supportais plus manger avec les profs, car on ne parlait que d'élèves. J'appelais, bon c'était vraiment de la provoc' mais je l'appelais le « mur des lamentations »... et/ou on allait mettre des papiers dans les petits trous pour espérer ne pas avoir « ... » en classe de 4eme A l'année prochaine, ne pas avoir untel dans ma classe ou je suis PP. C'était vraiment la salle des lamentations et c'était insupportable, c'était à celui qui criait le plus, celui qui s'indignait le plus et je ne comprenais pas toute cette énergie que l'on mettait à râler... ».

Hugo, compositeur.

Cette situation semble revenir et doit se construire dans une certaine intimité. En effet, dans ses 15 ans d'ancienneté, Jean souligne ne jamais avoir évoqué entre collègues ses priorités éducatives ou le traitement des activités de manière explicite. En effet, Guillaume rappelle qu'entre collègues, « parler de ces pratiques semble être un « tabou » ». Jean, précise : « Pour faire gagner du temps aux professeurs, il faut que l'on connaisse nos sources de motivations entre nous. On ne sait pas quelles sont les priorités dans l'enseignement de, de ses collègues, entre nous. Jamais tu n'en discutes, jamais tu ne vas sur ce sujet des choix ». Guillaume, a un discours similaire et souligne que les enseignants n'évoquent jamais entre eux la : « source de motivation avec tes gamins cette année... ». L'enseignant est TZR et a été remplaçant dans « 15 établissements, j'n'ai jamais eu cette discussion-là. Et je n'ai même pas formalisé mes propres objectifs pour cette année ».

2.5.1.1 L'expérience : un facilitateur pour la concordance de valeurs

Dans les entretiens, l'expérience est un facteur qui émerge pour expliquer une partie du bien-être. Pour Henry (*harmonieux*) : « le partage d'expérience (...) oui, je trouve que c'est un métier qui est très passionnant, qui est infini car très difficile, qui est vraiment un métier d'artisan parce que, pour moi, ça se construit dans l'expérience ». L'expérience semble donc importante pour construire ses compétences d'enseignant et ainsi pouvoir développer davantage de concordance dans ses pratiques professionnelles. Il s'agirait d'un indicateur pour réussir à clarifier sa manière d'enseigner. Ces indicateurs semblent indispensables pour trouver en concordance de valeurs intrapersonnelle :

« au début, je pense qu'on a pas la place, en fait. Il y a déjà trop d'enjeux, il y a déjà sauvé sa peau devant une classe, il y a déjà tenir ses élèves, il y a déjà une pression un peu, aussi, institutionnelle avec des inspections, un cadre assez rigide sur les programmes, etc., qui font que je trouve qu'il reste peu de place pour écouter vraiment ses envies et ses conceptions au départ. (...) j'étais très scolaire dans l'application de ce qu'on m'a dit qu'il fallait faire ou qui était fait classiquement. (...) c'est pas du tout (les programmes) qui me guident, quoi. Ce qui me guide, effectivement, c'est ma conception, mes valeurs et ce que je veux en faire parce que j'ai trouvé aussi de l'aisance et de la confiance dans ma manière d'enseigner qui fait que voilà, je peux me concentrer un peu plus là-dessus aussi ».

Henry, harmonieux.

Ce propos montre que l'expérience permettrait de clarifier ses valeurs. Par ailleurs, la création de situations serait un autre indicateur d'expertise et de bien-être au travail :

« J'ai du mal à savoir ce que je pensais avant. Je sais en tout cas que dans mes actes, j'étais très incertain et j'étais plus sur du plaquage de... en tout cas du test de ce qu'on m'avait dit mais sans avoir vraiment de conception personnelle et d'avis personnel. C'était vraiment... « on m'a dit que ça pouvait être bien, j'ai compris ça à peu près des cours, j'ai compris ça à peu près des programmes, donc je vais essayer de faire ça ». (...) Alors après, dans la conception, ça vient progressivement ».

Henry, harmonieux.

Ainsi, ces postures traduisent des fonctionnements qui sont propres aux enseignants et, elles se construisent avec l'expertise (et l'ancienneté pour la création de situations). Les *harmonieux* sont les plus précis pour décrire leur pratique, les discours montrent qu'il s'agit des enseignants qui ont le mieux formalisé et clarifié leurs intentions et leur finalité, à la fois personnelle et professionnelle, dans le métier. Ils se sont construit leurs propres boîtes à outils avec l'expérience. Cette dernière s'est construite à partir de leur conception plutôt que le « on m'a dit » comme le souligne Henry :

« « on m'a dit », je pense que c'est tous les formateurs ou tous les textes que j'ai pu lire, toute la culture de prof d'EPS qui a été transmise par la formation ou par les revues scientifiques, qui me disent un petit peu, voilà, comment « il faut faire ». Et je pense qu'au début, on n'a pas trop le choix, en fait, d'appliquer un petit peu ça parce qu'on n'a pas les moyens de critiquer ce qui nous est justement proposé dans cette formation-là ou dans les revues et les programmes. (...) et ce ne sont pas simplement des manières de planifier son cours, c'est aussi des postures à avoir, des manières de réagir par rapport à des débordements et pour moi, on ne peut pas être un bon prof dès le début. C'est simplement impossible. Parce qu'être un bon prof, pour moi, c'est justement analyser tout ce qu'on a testé, analyser les réponses émotionnelles ou motrices des élèves et voir

comment, voilà, ce qui marche, ce qui ne marche pas, à quelles conditions ça marche et ça ne marche pas et moi dans quelle posture je me mets pour que ça marche ou ne marche pas et si je réagis de telle manière, je fais tout faire capoter alors qu'au final, toute la planification et le contenu de mon cours étaient pertinents et si je ne m'étais pas énervé à ce moment-là et si j'n'avais pas dit ça à ce moment-là, ç'aurait tout basculé. (...) la formation, pour moi, elle devrait justement être liée, pas à ce qu'il faut faire, mais plutôt à une multiplication, la plus grande possible, pour les étudiants, de tester des choses avec un vrai public élèves et de voir les réactions.. Plutôt que de leur apprendre des programmes ou de dire vraiment à l'avance ce qui marche ou qui ne marche pas. C'est à eux de s'en rendre compte. Et moi, voilà, j'ai vraiment la sensation d'apprendre sur le tas à force de répéter, à force de tester et surtout à force d'observer et ça, c'est, je pense, une des qualités les plus importantes ».

Henry, harmonieux.

Pour cet enseignant, l'expérience est centrale pour réussir à appliquer son système de valeurs dans son cours, cependant elle n'est pas le seul facteur, on perçoit l'importance donnée à l'élève et à ses réactions. Henry fait partie du groupe des *harmonieux* et valorise fortement le *dépassement de soi*. La considération des élèves est centrale dans ses choix, cela correspond à ses valeurs générales, il se décrit pleinement en concordance dans son enseignement. Cet enseignant est en établissement prioritaire, mais ce propos se retrouve pour Patrick et Henry (*harmonieux*) qui sont en collège hors éducation prioritaire. En effet, les enseignants *harmonieux* traduisent dans leurs attitudes leurs valeurs incorporées au fur et à mesure. Ainsi, ces enseignants qui sont le plus tournés vers les autres sont aussi le plus à l'écoute du message qu'ils veulent faire passer à leurs élèves et ils l'expriment clairement.

Ensuite, ils conçoivent leur leçon en fonction des retours des élèves : « *une bonne écoute, que lui, en fait, il est énervé ou il a pas dormi de la nuit, donc ça ne sert à rien de lui crier dessus, peut-être simplement d'aller lui parler, de le rassurer et finalement il va faire un super-cours...* » (Henry, harmonieux), mais aussi de leur ressenti pour concevoir au fur et à mesure leur boîte à outils : « *Enfin voilà, c'est toute cette complexité qui fait qu'on apprend de chaque test, de chaque tentative et on compose après* » (Henry, harmonieux). En effet, pour ces enseignants, il faut que ces outils fassent sens comme le précise l'exemple sur la formation et donc qu'elle se construise par l'expérience. Ainsi, les outils sont situés et incorporés dans des pratiques pédagogiques et ils dépendent donc inconsciemment des valeurs transmises dans le quotidien, de fait il n'y a pas de « boîte à outils » universelle. Toutefois, en cas de discordance de valeurs entre ce que l'enseignant souhaite mettre en place et ce qui est faisable, alors le bien-

être diminuée. Cette discordance de valeurs à d'autres niveaux semble être un frein pour l'enseignant :

« Je suis un peu dans une situation de faiblesse parce qu'on a peu de moyens, au final. À part la sanction, mais bon, c'est pas la meilleure des solutions, on est un peu... on manque de moyens et on se sent un peu faible. On se dit « c'est moi, c'est ma façon de faire qui fait que je n'y arrive pas à leur transmettre ces valeurs-là ». Et du coup, là, on est un peu désabusé ».

Henry, harmonieux.

Ainsi, la concordance de valeurs est importante à plusieurs niveaux. La concordance de l'enseignant se construit avec l'expérience et se traduit par un ensemble des postures, attitudes et discours de l'enseignant qui sont parfois inconscients. Elle s'opérationnalise dans des pratiques professionnelles qui peuvent amener un bien-être pour l'enseignant. De fait, la considération des élèves est importante pour les enseignants en bien-être. Si ces résultats confortent l'hypothèse principale, l'expérience est un facteur de bien-être au travail pour être davantage en concordance. Les résultats de l'analyse de discours montrent que la concordance de valeurs pourrait se construire avec l'expérience.

Ces résultats participent donc à valider l'hypothèse principale de cette thèse sur les relations entre les concordances de valeurs et le bien-être mais aussi les hypothèses suivantes : les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* sont des valeurs saines pour les enseignants d'EPS et elles sont davantage valorisées par les enseignants en bien-être au travail (SH2). Enfin, les résultats de l'étude par entretiens confirment que les verbatims traduisent les différents domaines de valeurs de Schwartz et renforcent la validité des clusters obtenus dans le temps 1 (OE1).

2.6 Des facteurs explicatifs émergeant des discours : le partage de valeurs¹⁰⁷

L'objet de ce travail est de mieux comprendre les groupes d'enseignants et leurs profils de valeurs d'enseignants. Le cadre de Bronfenbrenner (1979) a été convoqué pour construire le guide d'entretien et ces différentes échelles d'explication semblent importantes dans les résultats. En effet, les discours font émerger des facteurs médiateurs qui semblent peser sur l'explication du bien-être et des profils typiques. Il s'agit du partage de valeurs (concordances subjectives de valeurs) avec les élèves, les pairs et dans l'établissement chez les enseignants

¹⁰⁷ La littérature sur la théorie de la congruence personne-environnement parle de congruence/dissonance tout comme la théorie de la dissonance cognitive, toutefois, il n'y a pas de théorie de la discordance. Dans ce travail, la discordance de valeurs se situe à l'échelle intra-individuelle, les termes « partage de valeurs et conflits de valeurs » seront utilisés pour les autres échelles d'explication du bien-être.

d'EPS. Ces propos éclairent les incohérences des profils avec d'autres niveaux de concordances (OE3).

2.6.1 Le partage de valeurs entre pairs : un facteur médiateur du bien-être chez les enseignants d'EPS

Les discours évoquent de manière récurrente que le bien-être au travail des enseignants se construirait aussi dans l'aspiration à se « *retrouver dans un collectif* » (Henry, *harmonieux*). Et plus particulièrement, ce sont les conflits de valeurs qui diminuent le niveau de bien-être : « *Genre un truc typique, là, quand je pense à des colères, c'est : il se fout de ma gueule, mais... (...) il y a aussi un conflit de valeurs (...) parce que j'ai besoin de considération, de respect* » (Kevin, *désaccordé*).

Par ailleurs, Yoann illustre parfaitement le poids du partage de valeurs entre pairs sur le niveau de bien-être. Ces éléments issus des parcours professionnels permettent de mieux comprendre l'entretien de cet enseignant (OE3). En effet, dans l'étude par questionnaire cet enseignant fait partie des *désaccordés*, il est très caractéristique de cet échantillon avec un score de discordance élevé et un faible niveau de bien-être subjectif au travail. Son système général de valeurs est basé sur le *dépassement de soi* tandis que ses pratiques professionnelles sont basées sur l'*affirmation de soi* (discordance forte). Lors de l'entretien, l'enseignant souligne qu'il a muté en septembre. L'entretien a beaucoup interrogé son parcours dans son ancien établissement, ce qui exprime un discours proche des autres enseignants *désaccordés* dans l'analyse textuelle des discours. Il exprime qu'il peut maintenant pleinement s'exprimer dans son nouvel établissement. En effet, il souligne avoir modifié ses pratiques dans son nouvel établissement. Ainsi, cet enseignant est le seul pour qui les résultats du questionnaire ne correspondent plus au quotidien de l'enseignant. Son témoignage sur son ancien établissement montre un mal-être vécu notamment dans l'équipe :

« Je me suis posé la question. Est-ce que c'est vraiment ça le métier ? Est-ce que c'est vraiment ça prof d'EPS ? Et c'est pour ça que j'ai muté, parce que je me suis dit non, c'est pas, c'est pas possible. Donc, donc c'est pour ça que j'ai muté, ouais, ah oui, ça m'a touché, ouais. (...) Et puis après ça jouait sur ta, sur ta vie privée, ça joue, ça ».

Yoann, désaccordé.

L'enseignant était dans une situation de dilemme, il s'était adapté à l'équipe disciplinaire ainsi qu'aux attentes des élèves mais il le vivait mal (« *t'es dans une atmosphère qui n'est pas, qui n'est pas géniale, tu te poses à la récré pour couper et au final tu te retrouves*

avec des profs que tu supportes pas »). Ainsi, une situation de discordances de valeurs semble avoir été subie pour correspondre au contexte environnemental. L'établissement était un EPLE d'excellence avec de très bons résultats. Toutefois, le climat de travail était basé sur « la note et la compétition ». Les valeurs de l'environnement étaient totalement discordantes avec les siennes. L'enseignant revient régulièrement sur ce climat « une idée de compétition » entre pairs et « j'aime bien moi aussi moi ce qui est aussi un peu un côté un débat avec les élèves, donc ils ressentent quand ça va pas, donc des fois c'est un peu dur de leur cacher ». De fait, il y a un impact, « Bah déjà, t'arrives pas avec le sourire au collègue, tu fais la façade devant les élèves ». Ce changement de situation environnemental lors d'une mutation pour un établissement REP a augmenté son bien-être au travail. Cette trajectoire de vie professionnelle permet de mieux comprendre le bien-être perçu de l'enseignant (OE3).

Cet exemple montre la dynamique des valeurs et l'importance du contexte professionnel et notamment les concordances subjectives de valeurs avec les pairs sur le bien-être au travail :

« C'est que moi pour moi y'a une équipe, on est une équipe, heu, pédagogique, ouais, y'a tous les profs, mais y'a aussi une équipe profs d'EPS qui est hyper importante parce qu'on partage des structures, parce qu'on, faut qu'on ait un eu la même manière de fonctionner, parce que les élèves on les récupère l'année suivante, parce que des fois on fait cours ensemble l'un à côté de l'autre, mais si on n'a pas du tout la même manière de fonctionner et que on est en conflit (...) ouais, c'est un petit peu pour ça que, que, que je suis parti ».

Yoann, désaccordé.

De fait, les entretiens montrent que les valeurs partagées au sein de l'équipe pédagogique sont un facteur médiateur de ce même bien-être au travail. Par ailleurs, ce résultat est aussi souligné au niveau de la communauté éducative par Henry:

« dans les choix, notamment sur des choix au conseil d'administration, des chartes de voyage pour expliquer, notamment dans le projet d'établissement, voilà, comment on a le droit de faire partir les élèves, à partir de quoi les budgets sont votés et on peut allouer tel argent à tel voyage, en fait, sortent des valeurs d'équité, des valeurs de justice sociale, un peu, en termes de nombre de voyages de classe, notamment les classes à profil. Enfin, donc tout ça, en fait, sans vraiment expliciter les choses, on arrive à se mettre d'accord sur des valeurs communes qui nous paraissent justes et qui font que, voilà, l'école est plutôt... en tout cas, on cherche à ce qu'elle soit plus équitable. Donc c'est pas explicité mais par notre travail collectif, on se fait la preuve qu'on est sur la même longueur d'onde ».

Henry, harmonieux.

Les résultats issus de l'analyse de discours montrent que les concordances subjectives de valeurs et plus particulièrement les conflits de valeurs entre pairs sont une variable médiatrice du bien-être au travail pour les enseignants d'EPS. Le constat semble aussi vrai pour le partage de valeurs avec les élèves mais il revient moins dans les entretiens : *« Je, je les, je viens de le reprendre deux fois ou ça va faire chier les autres élèves, donc t'es dans un conflit de valeurs pour moi un petit peu »* (Kevin, désaccordé).

2.6.2 Le partage de valeurs avec les élèves et l'établissement : un facteur médiateur du bien-être chez les enseignants d'EPS

Les conflits de valeurs dans l'établissement et avec les élèves semblent aussi être un critère d'explication du bien-être convoqué dans les entretiens. Ces critères sont moins récurrents, mais ils semblent peser sur des profils typiques. Dans les établissements d'excellence, certains profils d'enseignant semblent en conflits de valeurs avec les attentes basées sur la performance et les pratiques culturelles :

« dans le lycée où je suis c'est, euh, c'est des élèves qui sont en réussite, c'est, il y a une certaine, un certain élitisme et, du coup, eux, justement, sont très habitués à des contenus très techniques, etc., et, euh et moi, ça me, j'aime pas, enfin ça, bref, c'n'est pas mon truc ».

Hugo, compositeur.

Ainsi, les conflits de valeurs avec l'établissement dans les prises de décision sont importants pour expliquer le niveau de bien-être au travail des enseignants. Toutefois, si les valeurs ne sont pas clarifiées alors le rapport de force peut prévaloir sur le bon sens :

Donc un élève qui était très absentéiste, donc tu vois, moi j'étais prof principale, donc tu appelles, tu fais plein de démarches, tu fais venir les parents, t'as même la mère qui te contacte sur ton mail, machin. Et puis en fait, comme au niveau de l'administration, il faut jamais dire si les élèves sont absents, dans les bulletins, machin... faut faire comme si ça n'existait pas. Eh ben du coup, au fur et à mesure, le gamin, il s'aperçoit que sa prof principale appelle tout le temps puis bon, les autres aussi disent « bon ben voilà, faut venir », tout ça. Mais au final, comme l'administration ne suit pas, il vient de moins en moins ! Parce qu'en fait, il s'en fout. Enfin, tout le monde s'en fout ! ».

Lucie, désaccordée.

Dans le prolongement, les conflits de valeurs avec l'établissement semblent être un critère supplémentaire d'explication du bien-être au travail des enseignants. En effet, Lucie revient sur ce conflit de valeurs avec l'institution qui semble central :

« Donc si tu veux, au niveau des valeurs de l'Éducation nationale, enfin, même des valeurs en général, en lycée pro, les professeurs ne sont pas forcément sur les mêmes choses. C'est-à-dire que, je vais te donner un exemple : « tel élève, il ne vient pas, tant pis pour lui ! » ».

Lucie, désaccordée.

De fait, l'environnement semble avoir un rôle prégnant sur la possibilité d'agir en concordance de valeurs pour davantage de bien-être au travail.

En ce sens, le partage de valeurs avec les élèves semble aussi être un facteur de bien-être au travail pour les enseignants d'EPS.

« un élève qui m'a demandé, enfin, j'ai senti qui, peut-être qui, que ce que je proposais était pas en accord avec ce qu'il attendait, mais après c'est que du ressenti, mais j'ai eu cette impression-là et, du coup, ça m'a, ça m'a mis un peu mal parce que je me suis dit qu'il fallait quand même que je m'adapte aussi à mes élèves et donc qu'il fallait peut-être que je, bah, que je change ma façon de faire, en tout cas, peut-être de manière ponctuelle ».

Mathilde, compositeur.

Il s'agit en tout cas d'un facteur convoqué de manière redondante pour les enseignants en bien-être (*compositeurs* et *harmonieux*). Pour ces enseignants, les élèves seraient donc davantage à considérer dans les choix pédagogiques pour les enseignants *harmonieux* :

« Vraiment partir de ce qu'ils font et de comment ils apprennent plutôt que d'une planification factice que je pourrais penser ou lire dans des revues. Partir de comment ils évoluent, eux et progressent, eux ».

Henry, harmonieux.

Les résultats issus de l'analyse des discours illustrent et affinent la compréhension des résultats obtenus dans le temps 1 de l'étude. Ils confirment la présence des quatre domaines de valeurs de Schwartz dans les pratiques professionnelles des enseignants et permettent entre autres d'affirmer la présence de quatre groupes d'enseignants qui se distinguent par la nature des valeurs, le niveau de concordance/discordance de valeurs et le niveau de bien-être subjectif. Certains indicateurs (*e.g.*, les pratiques professionnelles, la gestion l'indiscipline) montrent que des pratiques professionnelles basées sur les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* sont plus vertueuses que d'autres (SH2). La concordance de valeurs intrapersonnelle semble être très importante mais de manière inductive, la concordance de valeurs avec les pairs, l'institution et les élèves semblent revenir comme un facteur récurrent pour viser un haut niveau de bien-être. Ces résultats valident les hypothèses principales et les sous-hypothèses 1 et 2 mais aussi les objets 1, 2 et 3 de l'étude par entretiens.

3 Trajectoires typiques des clusters pour des individus singuliers : études de cas et dynamique des valeurs

Si les études précédentes permettent d'explorer et d'étudier le système de valeurs des enseignants, cette analyse interroge la trajectoire professionnelle des enseignants et l'émergence de leurs systèmes de valeurs. L'analyse se fera par individu à l'instar de Perez-Roux (2006) pour comprendre la trajectoire de l'enseignant interrogé et le sens de sa position dans le cluster prédéterminé. La trajectoire professionnelle typique de chaque cluster sera développée pour caractériser la construction des systèmes de valeurs du répondant.

Le but de ces vignettes individuelles a été d'interroger les trajectoires de vie et la dynamique de construction des systèmes de valeurs d'enseignants d'EPS au profil singulier (OE2) pour comprendre certains aspects inexplicables (OE3).

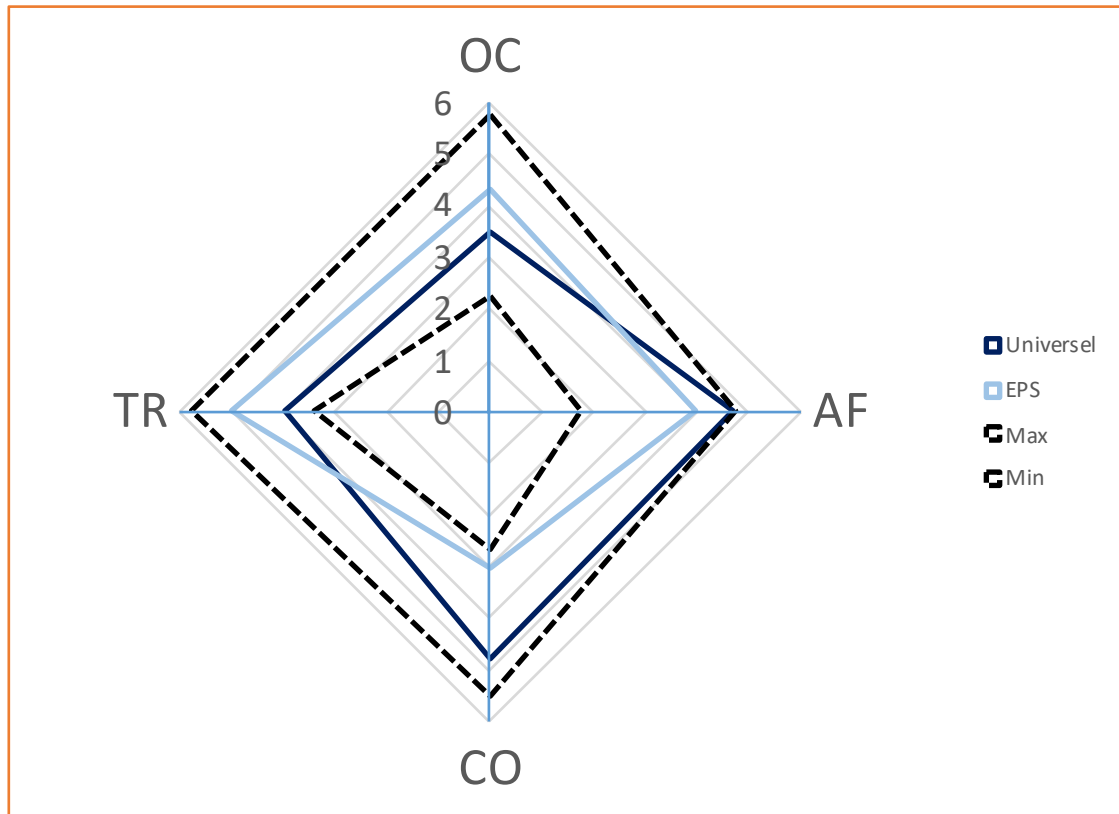
Les résultats des vignettes montrent que Lucie (*désaccordés*) est rigoureuse et ambitieuse dans son parcours avec une trajectoire de compétitrice. Céline (*sans-partitions*) est plutôt guidée par des valeurs de *dépassement de soi* toutefois elle a été impactée notamment par les conditions d'enseignement et des facteurs externes qui ont amené un sentiment de mal-être dans le métier. Hugo (*compositeur*) est un créateur et artiste, il joue et reconstruit la partition à chaque occasion de la vie. Enfin Jean (*harmonieux*) est bienveillant avec une fibre éducative provenant du côté maternel. Ces éléments sont reliés à un certain bien-être pour ces deux derniers protagonistes. Les résultats montrent que les enseignants en situation de discordance semblent subir ou avoir subi, en partie, les situations du contexte professionnel (*désaccordés, sans-partitions*), ce qui les amènent à vivre ces écarts entre leurs valeurs et leurs pratiques professionnelles.

Ces résultats valident les hypothèses principales 1 et 2 et les objets 1, 2 et 3 de l'étude par entretiens. De plus les complètent au niveau inductif. En effet, le partage de valeurs avec les élèves, pairs et l'institution (*e.g.*, Lucie et Céline) ont été convoqués comme un critère explicatif du bien-être au travail chez les enseignants d'EPS.

3.1 Lucie ou l'enseignante *désaccordée*

3.1.1 Systèmes de valeurs

La figure 33 ci-dessous représente les systèmes de valeurs (système général de valeurs, système de valeurs opérationnalisées en EPS) de Lucie.



OC = Ouverture au changement
 AF = Affirmation de soi
 CO = continuité
 TR = dépassement de soi
 --- Données maximales et minimales

Figure 33. Radarplot des systèmes de valeurs de Lucie, désaccordée

Le résultat montre que l'enseignante correspond pleinement au cluster des *désaccordés*. Le radarplot montre bien les discordances entre les systèmes de valeurs. Ainsi, Lucie ressent un niveau de bien-être au travail faible (HP1). Son profil général de valeurs ordonne de manière égale la *continuité*, l'*affirmation de soi* et le *dépassement de soi*. Ainsi, cette enseignante valorise plus que les autres le domaine de l'*affirmation de soi* qui est le domaine le moins valorisé par la population générale. L'enseignant est en accord à 80 % avec son portrait en EPS et 100 % avec son portrait dans la vie. Cette figure représente bien les discordances du profil des valeurs et s'explique au vu du parcours sportif et centré sur la réussite de l'enseignante.

3.1.2 Centrée sur des ambitions

Avec un parcours compétitif dans une activité sportive individuelle et un passif important notamment dans l'entraînement de cette activité, Lucie fait ce choix « *Parce que j'avais envie de travailler dans le sport* ». Son parcours se construit autour de la performance. Les professeurs dont elles se rappellent « *se bougeaient le cul pour que les élèves réussissent* ». Cependant, les premières expériences d'enseignement sont mauvaises avec une tutrice qui stipule « *qu'elle ne s'occuperait pas de moi* » puis qui sera ensuite dans l'« *imposition des choses* ». Cette première expérience, « *j'ai eu du mal à le supporter, en fait* ». Une impression d'échec ressort de cette première expérience car elle aurait préféré être aidée dès le début. Mais l'enseignante « *m'a remis en cause* » alors qu'elle « *ne voulait pas s'occuper de moi* ». Ce qui la caractérise c'est qu'elle est très investie dans ce qu'elle fait et notamment dans son établissement :

« J'ai l'impression que je pourrais être proviseure, dans l'établissement. Je pourrais la remplacer. Tu me donnes son poste, je pense que la plupart des trucs, je sais les faire ».

Elle est donc pleinement investie et, elle se sent capable de mener plusieurs tâches. Elle est notamment dans de nombreuses instances de l'établissement (comité éducation à la santé et à la citoyenneté, comité d'administration, coordination de la discipline) ce qui lui vaut d'être une figure de référence dans l'établissement. Cette posture sociale est le retour de son investissement et se traduit par les valeurs de réussite dans le circumplex de Schwartz (*affirmation de soi*). Par ailleurs, ces enseignants ont tous été inscrits dans une préparation à l'agrégation. Il s'agit d'un trait de typicalité des enseignants *désaccordés*. Seul un est agrégé et les deux autres ont échoué au moins une fois mais continue à essayer le concours.

3.1.3 Désenchantée par des conflits de valeurs avec son environnement

Lucie ne supporte pas les inégalités « *ce qui est le plus perturbant quand tu as l'impression de t'investir, c'est quand les autres se contentent du minimum* ». Elle a du mal à accepter que les gens ne fassent pas leur maximum à ses yeux. Les discordances au niveau du microsysteme l'affectent particulièrement. Ce ressenti revient avec les élèves « *ce qui ressort aujourd'hui dans la pratique, c'est que certains élèves peuvent m'agacer quand je vois qu'ils peuvent faire beaucoup plus et qu'ils se contentent du minimum* » ou même avec l'administration. Cela l'épuise et la décourage :

« Tu te rends compte que l'administration, des fois il y aurait des actions à faire et on ne le fait pas parce que tout le monde laisse traîner et puis tu vois, des fois, tu as des élèves qui empirent de semaine et semaine et puis... ça ne s'améliore pas, mais parce que personne ne fait rien, en fait, tu vois ? Et toi, tout seul, tu ne peux pas le faire tout seul ».

Ainsi, ce ressenti d'isolement augmente car les autres ont un investissement en dents de scie selon elle. La valeur de justice est donc importante mais ses efforts ne suffisent pas pour arriver aux résultats escomptés. La discordance au niveau dans son établissement l'affecte. Dès lors, elle semble s'épuiser et ses possibilités d'action s'amenuisent. Ainsi, des variations successives d'engagement/désengagement se crée par rapport au métier : *« Après, je passe par des phases de profonde motivation et puis tout d'un coup, je me dis « oh, pff, ça sert à rien ». »*. Alors que la volonté est vraiment de bien faire, elle se retrouve épuisée et sans solution et cette situation est fréquente et incline au mal-être pour cette enseignante :

« Et au final, c'est un élève qui est parti. C'est un élève, tu sais pas ce qu'il est devenu. Mais c'était un bon élève ! C'était un élève qu'il fallait raccrocher, mais que le système n'a pas su raccrocher. Et toi, toute seule, tu peux pas faire... enfin moi, j'ai 200 élèves, je peux pas porter 200 élèves. Tu vois, à un moment donné il faut se partager le travail et du coup, je trouve que l'administration, des fois, ne joue pas son rôle, dans le sens des fois, de sévir ou de mettre les points sur les « i ». Faire une commission, dire « ben, voilà, tu t'engages à venir là, là, là ». Ça, c'est pas fait. (...) Et du coup, c'est vrai que c'est un peu agaçant. C'est agaçant, mais en même temps, finalement, je crois que ça arrange tout le monde, comme ça il n'y a pas trop de... pas trop de travail ! (...) T'as moins de boulot si t'as moins de trucs dont t'occuper ».

Dès lors, l'envie de changer de métier se fait ressentir. À force de désillusions et d'un ressenti de manque d'écoute, l'enseignante se désengage. Si l'intention est de bien faire, elle évoque l'idée de ne pas avoir les moyens de toucher réellement les élèves. Elle évoque que la différence de soutien et de discours de l'institution pèse et amène du mal-être. Cette enseignante se sent donc en discordance subjective de valeurs par rapport à son institution. Et cela mérite une reconnaissance sociale. Toutefois, d'autres facteurs entrent en compte et notamment l'envie d'avoir des postes à responsabilité :

« si je me réfère à tout ce qu'il y a autour, régulièrement, ce que je te disais, j'aimerais partir. Soit chef d'établissement, mais en fait, ce sera pire parce que je serais en rapport avec des profs, donc ce serait encore pire que des élèves ».

Ce propos montre une discordance subjective de valeurs avec l'équipe pédagogique et semble aussi révélateur d'un mal-être ressenti. Ainsi, le positionnement de l'affirmation de soi se fait ressentir et provient notamment d'un fonctionnement plutôt individuel. Elle explique à

ce sujet : « *je trouve ça important, les relations qu'on peut avoir dans le cadre du travail. C'est vrai que ça, je l'ai perdu* ». Ce verbatim montre que l'enseignante se sent isolée. Elle se recentre sur elle-même ce qui participe à développer les valeurs d'*affirmation de soi*. En l'état cette enseignante est caractéristique du groupe des *désaccordés* par une difficulté à fonctionner en collectif de manière subie comme elle l'explique :

« là où je suis, on est que deux, deux profs d'EPS. Donc tu vois, à deux, t'as pas une dynamique de malade quand même. (...) Avec mon collègue, on a du mal à se mettre d'accord. On est pas de la même formation, de la même époque, on est pas de la même formation initiale et du coup, c'est vrai que quand on essaie de travailler ensemble, on y arrive pas. Ce qui diffère, c'est la vision de l'EPS et la conception (mon collègue est plus sur une vision culturaliste puis moi, je suis plus sur une EPS « santé »), puis le respect des programmes ».

Ce passage est la démonstration d'une discordance dans la relation avec les pairs. En l'occurrence, cette enseignante se retrouve en discordance de valeurs dans cette façon de vivre le métier, « *Oui, c'est l'échelle... l'impression de ne pas avancer, en fait. Tu vois ? Chaque année, tu recommences la même chose* ». De fait, une certaine lassitude se fait ressentir et un désengagement progressif se met en place.

Dès lors, l'enseignante se retrouve à devoir assurer une fonction sociale alors qu'elle aurait préféré faire pratiquer des activités physiques aux élèves : « *Le métier socialement, c'est une ouverture. Ça m'a apporté de ce point de vue là. Après, pour le reste, j'aurais peut-être dû choisir un autre travail quand même* ». Elle évoque le métier d'entraîneur, « *au moins les enfants ont envie d'être là* ». Ainsi la trajectoire explique que ce choix a été réalisé pour transmettre la passion du sport. Dès lors, les discordances avec les valeurs de l'école se ressentent. De fait, l'enseignante a un tempérament plus explosif avec élèves et recherche la performance avec les élèves pour modifier le vécu du métier mais ce n'est pas si simple car les motifs d'agir divergent avec les élèves. Alors, pour motiver les élèves, il faut trouver un moyen :

« Ben, j'allais donner des ordres, tu vois, j'allais être là : « c'est comme ça, c'est pas autrement ! » alors qu'en fait, en zone sensible, c'est pas... ça marche pas comme ça. Enfin, ça marche comme ça peut-être si tu as des très, très gros muscles ».

Cette posture semble refléter celle des enseignants *désaccordés*, en conflits de valeurs à différentes échelles (élèves, avec ses pairs, avec son établissement) mais aussi dans sa manière de vivre le métier, ce qui semble impacter négativement leur bien-être « *si je me réfère à tout ce qu'il y a autour, régulièrement, ce que je te disais, j'aimerais partir. (...) Ou alors carrément switcher sur autre chose. Des fois, je me dis maître-nageur* ».

Son passif de sportive de compétition et notamment dans des activités individuelles explique en partie ce positionnement : « *parce que l'objectif c'est que les élèves transpirent...* ».

3.1.4 L'effort : un conflit de valeurs avec les élèves

« Parce que nous, comme les élèves pratiquent peu à côté, souvent, pour les élèves, faire du sport, c'est juste faire un petit truc « comme ça ». Et transpirer, tu l'as pas souvent. Donc s'il y a de la transpiration, j'adore. Si les élèves ont soif, si les élèves, voilà et puis une bonne séance, c'est : j'ai prévu un truc, on l'a fait puis les élèves ont réussi ».

Ainsi, cette enseignante est centrée sur la dépense énergétique, l'aspect sportif et la réussite. Au niveau didactique, elle est très bien préparée avec une connaissance fine des APSA : les élèves doivent écouter l'enseignante pour réussir. Pourtant dès que l'on parle de la pratique en classe, l'application est plus complexe. L'enseignante évoque notamment des conflits et plus particulièrement avec les filles : « *Cette année, j'ai eu une élève avec qui tu vois que ça frictionne, moi je l'énerve, je pense et du coup, elle me cherche tout le temps. Et comme elle me cherche tout le temps, des fois elle peut me trouver quand même* ». L'intégration dans un bastion masculin du sport et de la performance peut amener un rejet plus important de la part de certaines filles. L'enseignante est plutôt dans la gestion directe des conflits. Dans son lycée professionnel, les situations de tension semblent nombreuses dans son discours car elles reviennent fréquemment. L'enseignante dit provenir d'une catégorie socioprofessionnelle à dominante supérieure (métiers des parents, milieu de socialisation et fréquentation décrite comme « de bonne famille »). Cette discordance dans les modes de fonctionnement par rapport aux élèves du lycée professionnel dans lequel elle travaille (les statistiques de l'éducation nationale montrent que les élèves de cet établissement appartiennent à une CSP défavorisée à 60 %) ¹⁰⁸ peut aussi être un facteur de mal-être pour l'enseignante (contrairement Henry est en bien-être dans le même type d'établissement mais provient d'une catégorie socioprofessionnelle modeste [famille d'agriculteur]).

Encore une fois, l'envie de bien faire voire même d'évoluer dans le métier pour mettre son investissement et son envie de performer aux services de tous est réelle mais l'enseignante se sent bloquée par les autres qui y mettent de la mauvaise volonté. Cette enseignante se sent

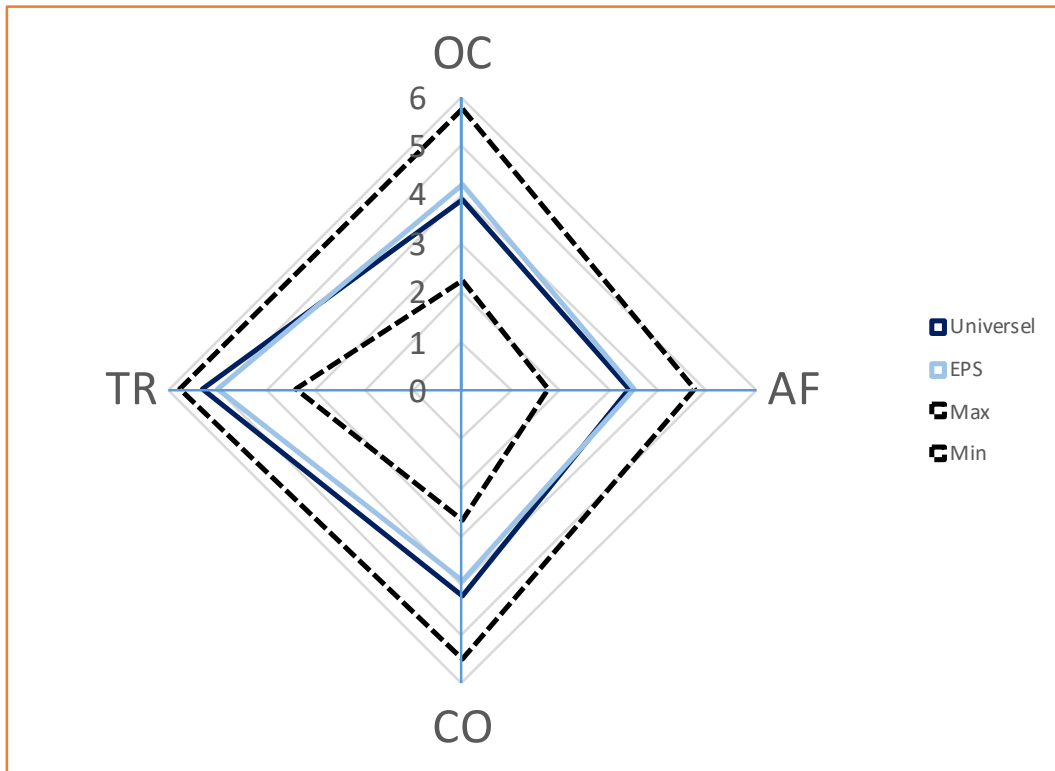
¹⁰⁸ Données recueillies auprès du Secrétariat de la Direction des Ressources Humaines de l'académie de Lille et les annuaires des EPLE (public et privé sous contrat) de l'académie de Lille (source : MENESR-Ramsese sur le site du rectorat de l'académie de Lille) en janvier 2019.

en conflit de valeurs avec ses élèves, ses collègues et l'institution. Ces résultats participent à un faible score de bien-être au travail.

3.2 Catherine ou l'enseignante *sans-partition*

3.2.1 Systèmes de valeurs

La figure 34 ci-dessous représente les systèmes de valeurs de l'enseignant Catherine.



OC = Ouverture au changement

AF = Affirmation de soi

CO = continuité

TR = dépassement de soi

--- Données maximales et minimales

Figure 34. Radarplot des systèmes de valeurs de Catherine, sans-partition

Les résultats des systèmes de valeurs de Catherine montrent une concordance entre les systèmes de valeurs. Les valeurs prioritaires sont le *dépassement de soi* et l'*ouverture au changement*. Il s'agit des valeurs qui sont favorables au bien-être au travail dans la profession (résultats Temps 1). L'enseignante est en accord avec les radars plots présentés (90 % avec son portrait en EPS et 90 % avec son portrait dans la vie). Cependant, malgré une nature de valeurs favorable et une concordance dans le métier, Catherine ressent un niveau de bien-être au travail faible et se désengage. L'entretien montre que le contexte d'enseignement et les désaccords ou discordances de valeurs avec les pairs et la direction sont également (en plus des concordances

intrapersonnelles) un facteur explicatif du bien-être. Même si les moments dans la classe sont « *excellents et motivants* » et que les valeurs sont congruentes, d'autres facteurs pèsent sur le niveau bien-être au travail.

3.2.2 L'impact sur les élèves : une désillusion

Catherine provient d'un milieu plus populaire, elle n'a jamais connu son père. Elle exprime en premier lieu un rôle social dans ce métier. La principale barrière semble être la difficulté à impacter les élèves dans son enseignement. Pourtant l'enseignante est centrée sur les élèves et sur l'aspect éducatif du métier. Il s'agit de l'essence même de son travail. Les professeurs qu'elle décrit comme mentor l'ont toujours « *confortée dans l'idée de faire professeur d'EPS* ». Elle décrit ces derniers comme bienveillants et à l'écoute. Et c'est cette posture qui lui tient à cœur. De fait, elle « *pense que ce métier est, m'était prédestiné euh...* » notamment car elle « *apprécie, vraiment les interactions que je peux avoir avec mes, mes élèves* ». En effet, ce métier est le bon ratio pour l'enseignante.

« en fait prof d'EPS pour moi, c'était, c'était le fait de concilier le sport, parce que je suis, je suis vraiment sportive depuis, depuis mon plus jeune âge et axée sur une multitude de sports, diverses et variés et axée aussi sur les enfants, euh... j'ai passé mon BAFA à dix-sept ans et pour moi, je voulais vraiment cumuler ces deux choses-là, l'enfant et le sport ».

L'enseignante veut aider les élèves et revient particulièrement sur son rôle éducatif à leur égard. Elle se positionne dans une position de transmettrice qu'ont pu avoir ses enseignants mentors avec elle. Toutefois, la réalité est plus complexe :

« je m'étais dit que, à mes trente ans je ferais un mi-temps annualisé, notamment pour voyager, découvrir le monde, différentes cultures, etc. et un autre évènement aussi m'a poussée à, à demander ce mi-temps annualisé, c'était un problème au sein de l'établissement dans, un problème d'entente entre professeurs et j'avais besoin de, de m'échapper un peu du collège. Pas des élèves mais du collège et du camp professoral ».

Les facteurs externes semblent avoir un point considérable sur le ressenti de mal-être des enseignants *sans-partitions*. Il s'agit d'un critère commun que l'on retrouve dans leur trajectoire. Ils sont pourtant en concordance dans le métier :

« le moment où je fais cours, c'est un peu une échappatoire et je me donne à 100 % pour, pour mes élèves et tout le côté qui peut, entre guillemets les conflits, y'a plus vraiment de conflit actuel, mais le mal-être entre guillemets que je peux avoir par exemple en salle des profs, heu, dès que moi je suis dans le gymnase avec mes élèves, c'est tout de suite oublié, parce que entre guillemets,

mon bonheur à moi c'est d'enseigner avec mes élèves, donc je suis bien quand je suis avec ma classe ».

Mais les facteurs externes sont trop importants et notamment le conflit dans l'équipe. Il s'agit du facteur principal de mal-être au travail de l'enseignante.

3.2.3 Le rôle médiateur du conflit dans l'équipe disciplinaire sur le bien-être

Ces enseignants ressentent plus de difficultés professionnelles que les autres pour des causalités externes et « *ça impactait aussi ma vie personnelle* ». L'enseignante décrit largement cette situation dans son entretien qui est « *un problème d'entente entre professeurs* ». Comme pour les autres enseignants *sans-partitions* les facteurs externes (élèves, collègues, disciplinaires, direction, etc.) impactent le bien-être professionnel de manière importante : « *par contre dans mon épanouissement personnel par rapport à la, heu, ouais, par rapport à la, oui, par rapport au milieu professionnel, heu, ça impacte assez* » et la constante est un désengagement de l'enseignant par rapport au métier. De plus, cette première situation de discordance semble être liée à des discordances de valeurs à d'autres échelles et impactent largement le bien-être au travail dans les verbatims :

« en EPS on est trois profs d'EPS et y'en a un qui a, qui a, qui a, entre guillemets, pas agressé, mais qui a mis un coup au visage à, à l'autre et il m'a été dit droit dans les yeux, enfin, l'enseignant qui a frappé l'autre m'a clairement dit droit dans les yeux : oui, j'assume, le l'ai frappé et une semaine après, à retourner les faits à l'envers et à dire que c'était l'enseignant frappé qui l'avait frappé et et du coup qui a dit ça à la police, parce que y'a eu une plainte déposée et il a dit ça aussi au chef d'établissement et donc moi j'ai pas, voilà, j'ai voulu soutenir mon collègue agressé en relatant les faits qu'il m'a été dit et là ça a fait effet boule de neige, donc mon collègue s'est senti trahi parce que je lui ai mis un couteau dans le dos, ses copains pareils, donc du coup c'était très conflictuel, très conflictuel après et le principal étant un peu proche de l'enseignant agresseur, pareil, a essayé de me retourner le cerveau en, en disant que mon collègue agressé avait des problèmes psychologiques, patati, patata, alors que moi je savais que il l'avait frappé puisqu'il me l'a dit dans les yeux, donc, voilà, c'était un peu compliqué et je me suis même fait insulter en salle des profs parce que, parce que j'avais fait une lettre contre lui, euh, des démarches contre lui et ; alors que j'ai juste voulu être juste ».

À partir de cette situation et ce ressenti d'injustice, l'enseignante se retrouve lésée. Si l'enseignante a un profil général de valeurs centré sur le *dépassement de soi*, les valeurs de bienveillance sont centrales (être sincère, respectueux, etc.), cette situation montre que ses

valeurs ne sont pas respectées. Ainsi, lorsqu'elle parle de la situation, elle revient sur ces discordances de valeurs :

« On dirait que j'n'étais pas soutenue par la direction, donc doublement déçue et frustrée à ne pas être, de ne pas, en fait c'est tout un, voilà, c'est encore une histoire de valeurs, mais j'n'ai pas été du tout contente de la manière dont ça s'est passé ».

L'enseignante raconte cette histoire trois ans après et pourtant, elle est toujours prégnante : *« moi ça m'a, ça m'a, ça m'a malmenée dans une année scolaire et j'étais pas, j'n'étais pas soutenue du tout (...) par mon établissement. »*. Et ce qui la bouleverse encore, c'est la solution envisagée qui traduit davantage d'injustice à ses yeux :

« finalement, c'est pour ça que j'ai trouvé encore plus injuste parce que finalement c'est l'enseignant agressé qui a dû partir, quitter l'établissement et l'enseignant agresseur est resté et donc c'est avec lui que c'est un peu conflictuel encore au jour d'aujourd'hui ».

De ce fait, *« j'avais besoin de m'échapper du collège. Pas des élèves mais du collègue et du camp professoral »*. Donc, la solution envisagée a été un désengagement de l'enseignante :

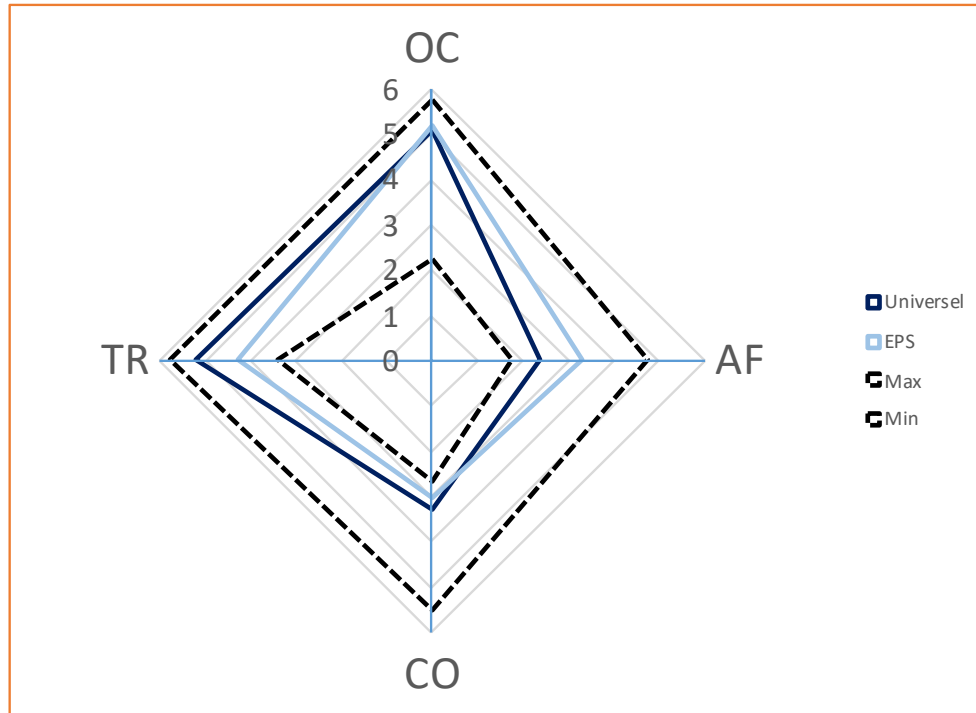
« Ah oui, oui, oui, enfin, muter, si j'avais pu changer d'établissement sans perdre mes points pour changer d'académie, j'aurais déjà muté, mais étant donné que j'ai besoin de changer d'académie, j'attends, mais voilà, le mi-temps annualisé était le bon moyen pour m'échapper un peu de tout ça et moi revenir en étant bien dans ma tête ».

Car la marge de manœuvre restante est limitée et l'enseignante s'est désengagée du métier *« maintenant je, entre guillemets je fais profil bas, heu, je, je fais mon travail et c'est tout »*. Elle a pris un congé annualisé pour la quatrième année et attend d'avoir sa mutation. Elle vient dans l'établissement pour faire seulement son travail *« je me laisse plus aller et j'attends peut-être ma mutation et en attendant bah je fais mon travail, mais sans, sans me projeter, donc sans forcément me lancer dans des projets »*. Ainsi l'enseignante est en concordance de valeurs dans son métier mais elle ressent un mal-être. Il semblait essentiel de comprendre ce profil au regard des hypothèses générales de la thèse. Nous voyons que les facteurs externes et notamment le partage de valeurs dans l'équipe en EPS sont un facteur médiateur du bien-être au travail. Ainsi, les discordances seules ne permettent pas de prédire ni de comprendre en totalité le bien-être au travail de tous les enseignants.

3.3 Hugo ou l'enseignant *compositeur*

3.3.1 Systèmes de valeurs

La figure 35 représente les systèmes de valeurs de Hugo.



OC = Ouverture au changement

AF = Affirmation de soi

CO = continuité

TR = dépassement de soi

--- Données maximales et minimales

Figure 35. Radarplot des systèmes de valeurs de Hugo, compositeur

Le résultat montre que Hugo correspond pleinement au groupe des *compositeurs*. La figure 35 présente une discordance partielle de l'enseignant entre les systèmes de valeurs (général et en EPS). Son profil général de valeurs privilégie l'*ouverture au changement* puis le *dépassement de soi*. La prédominance pour ces valeurs vertueuses permet à Hugo d'être en bien-être au travail (cf. Temps 1 ; SH2). L'enseignant est en accord à 90 % avec son portrait en EPS, 90 % avec son portrait dans la vie. Cette figure représente bien la prévalence de son système de valeurs vers l'*ouverture au changement*, caractéristique des *compositeurs*. Elle s'explique au vu du parcours d'artiste et de l'importance donnée au sens, au jeu et au plaisir dans sa trajectoire personnelle et professionnelle.

3.3.2 Ce métier : un jeu

Hugo se caractérise par un profil d'artiste, musicien et circassien. Deux types d'enseignants l'ont marqué. D'un côté, ce sont des professeurs qui lui ont donné envie de devenir enseignant notamment par « *la manière dont... ces profs-là nous accueillait (...), ils nous attendaient toujours à la porte de la classe et à chaque fois c'était un sourire.* » Puis leur engagement dans le métier était remarquable notamment, « *une prof de Français qui m'a passionné par le Français et... parce que un temps je me passionnais, je ne sais pas pourquoi... pour le Moyen Âge, et... donc une fois elle est revenue à un cours elle m'a donné 2 ou 3 livres sur le Moyen Âge et sur... sue les châteaux cathares. Et donc j'ai lu plein de bouquins sur les châteaux cathares. Et ça m'a donné le goût de la lecture* ». Cette passion lui donne envie de poursuivre dans cette « *transmission pour la connaissance et la curiosité* ». D'un autre côté, d'autres professeurs « *m'ont donné envie d'être prof ; parce que je les ai euh... je ne supportais pas comment ils étaient* ». Dès lors « *je ne supportais pas c'était le côté... directif. (...) Que je supportais pas c'était le fait qu'on ne pouvait, qu'on ne pouvait pas euh... poser des questions.* ». L'enseignant est épris de liberté. Sa trajectoire personnelle est à cette image avec des parents qu'il décrit comme « *militants* » et proches de l'éducation populaire. Son parcours professionnel correspond aussi à ce besoin de changement : son premier poste est contractuel à l'étranger, « *dans un... lycée... lycée français à Yaoundé, au Cameroun (...)* et à partir de la première année j'ai commencé à monter des projets. Et... et là ça m'a réellement, ça m'a réellement plu ». Les expériences professionnelles nouvelles et stimulantes sont un trait de typicalité des enseignants *compositeurs*. Ainsi, cet enseignant souhaite correspondre à ce besoin et donner de la liberté à l'élève pour qu'il ne sente pas obligé d'être en classe. Le plaisir est au centre de la relation pédagogique pour mobiliser l'élève dans l'apprentissage. De fait, le jeu guide son enseignement :

« Mais par contre à l'intérieur du jeu on va faire plein de p'tits trucs... Au badminton on va faire des jeux, des cibles à 100 points. En escalade, je vais vous demander grimper tout de suite en moulINETTE, mais, derrière des prises je vais cacher des p'tits mots ou des craies. Vous allez devoir les chercher et après vous allez reconstruire une phrase... ».

Ainsi pour l'enseignant, le jeu donne du plaisir aux élèves et ça permet « *t'sortir de cette ignorance pour amener les élèves vers la connaissance* ». Il s'agit donc d'un outil pédagogique motivant pour l'enseignant. Et pour lui ce qui est important :

« Bah aujourd'hui c'est quand y'a des rires, du bonheur autour de moi. Quand je vois mes élèves qui s'éclatent, qui sortent en me disant « c'était trop bien aujourd'hui », qu'ils me disent « aujourd'hui, j'ai réussi à », alors là moi j'ai gagné. Et ça en ce moment je trouve que c'est plutôt agréable, parce que c'est assez souvent, pourvu que ça dure ».

L'enseignant stipule que ces pratiques autour du jeu le stimulent aussi. Pour lui, ces situations demandent donc à inventer dans ses pratiques pédagogiques et elles ouvrent le champ des possibles. Ainsi, il essaie et *« parfois ça ne marche pas vraiment »*. Le verbatim ci-dessous décrit un exemple en badminton de cette créativité dans les pratiques pédagogiques :

« on a fait montante-descendante, mais par euh... par équipe en bad'. (...) Donc ici il y avait 2 joueurs, 2 joueurs. Ces 2 joueurs jouaient ensemble. Ces 2 joueurs jouaient ensemble. C'est un double, mais y'a 2 volants. Sauf que les joueurs qui sont devant joue devant... parce que moi mon objectif c'est de jouer avant-arrière. Comment les faire jouer avant-arrière ? Mais au départ je voulais leur faire... Je voulais le... leur faire travailler frapper fort euh du fond de cour au fond de cour... adverse. Et être capable de faire une amortie ou une contre-amortie. Donc les 2 joueurs qui étaient près du filet, ils jouaient l'un contre l'autre ».

Ces pratiques professionnelles illustrent la stimulation et la créativité (domaine de l'*ouverture au changement*) de l'enseignant à créer de nouvelles situations. Elles se basent sur une trajectoire d'artiste et de voyageur. Hugo a eu une *« maîtrise STAPS. J'ai fait des études en Philo également, j'ai une licence de Philo. Et après je suis devenu... intermittent du spectacle. Par passion, parce que j'étais fou de... fou de musique »*. Les opportunités et *« la circonstance »* ont guidé ses choix :

« après j'ai rencontré une fille qui était prof d'Arts plastiques et... qui a eu un poste... en Afrique. Et... moi aussi j'ai eu un poste, parce que j'ai fait une maîtrise euh... Et lorsque j'ai travaillé là-bas, (...) je suis resté plusieurs années à partir de la première année j'ai commencé à monter des projets. Et... et là ça m'a réellement, ça m'a réellement plu ».

Hugo a réussi à donner du sens aux pratiques d'enseignement de cet enseignant contrairement aux *« p'tits remplacements, (...) j'avais pas le temps de (...) proposer des choses »*.

Et les pratiques artistiques ont participé à ce manque et ont permis de donner un sens *« Parce qu'il va se passer des choses. On va aller au-delà de la performance, au-delà de l'interaction. On va aller vraiment au cœur même, c'est-à-dire dans ce qu'on en a envie de démontrer, de dévoiler »*. Il a trouvé dans ces pratiques un moyen de stimuler les élèves et de les rendre autonomes avec la force de la créativité. Ainsi, il valorise ces valeurs d'ouverture au changement dans son cours :

« je suis pas tellement pour une Éducation physique utilitaire ou... une école totalement utilitaire... Trop souvent y nous disent : « à quoi ça sert d'apprendre ça ? ». Et je crois qu'on a de plus en plus de mal à... à... à déthéoriser tout ce que l'on fait en dépit du sens donné à ce qu'on apprend ».

Et pour cela, l'enseignant préconise des d'activités nouvelles pour créer et rester stimulés (*« je crois fondamentalement à comment dire... à l'idée d'expérience [...] Apprendre c'est aussi un plaisir [...] Donc, finalement dans le plaisir, dans le... un peu dans la peur de cette expérience mémorable... et beh ils ont appris des choses »*) puis ainsi avoir un plus haut niveau de bien-être au travail.

3.3.3 Se connaître pour être bien au travail

L'enseignant considère les élèves de la façon dont il aurait aimé être considéré dans ses enseignements. Pour lui, l'apprentissage de la motricité est une nécessité pour réussir dans la vie. Le métier d'enseignant se base donc sur cette motricité et cette construction d'un « *corps intelligent* » qu'il valorise dans son enseignement :

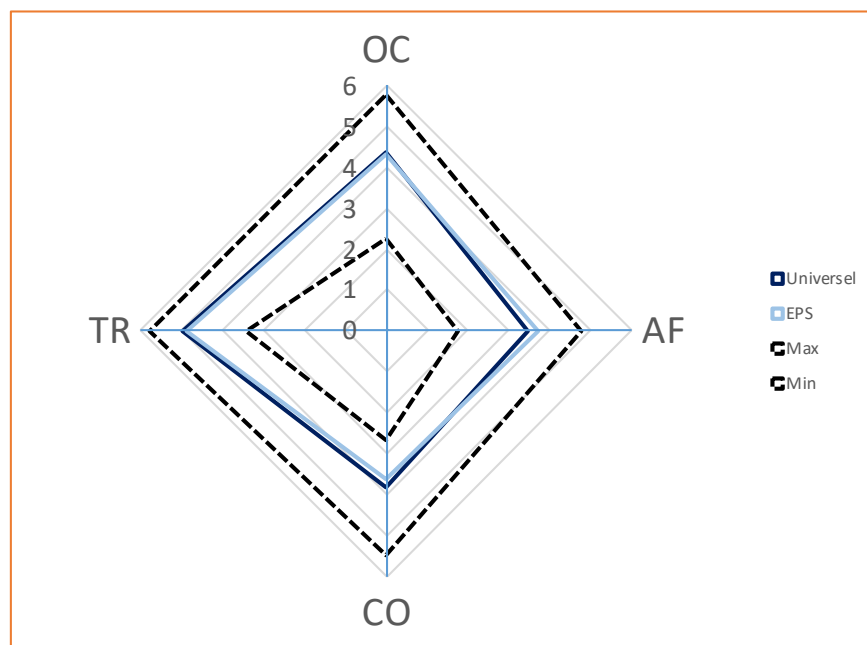
« l'apprentissage moteur comme un outil pour mieux s'en sortir dans la vie (...) mon rôle c'est de vous faire aimer votre corps et de rendre votre corps encore plus intelligent en le... en augmentant ses possibilités de gestes. Et si vous avez un corps intelligent et si vous aimez votre corps, je vous prédis une super vie. (...) c'est de vous... rendre copain avec votre corps le plus rapidement possible. (...) Parce que s'il il y a bien une chose dont je suis sûr, ce que vous ne pouvez pas en changer. (...) Il... est comme il est ».

Ces propos portent le système de valeurs de l'enseignant et plus particulièrement les valeurs de *bienveillance* (domaine du *dépassement de soi*). Le corps parle pour l'enseignant et l'élève doit connaître son corps. Ces éléments sont caractéristiques des pratiques artistiques. Ainsi, l'enseignant s'amuse et « *essaye de me mettre à la place des élèves et me dire « je propose cet exercice-là et je vais le faire. Je vais voir si ça marche »* ». Cet artisan est caractéristique du groupe des *compositeurs* centré sur la stimulation, l'autonomie et le plaisir dans sa pratique telle des enseignants en perpétuelle recherche. Ce besoin de nouveauté est perçu comme un challenge et se base sur un profil de curieux dans l'*ouverture au changement*.

3.4 Jean ou l'*harmonieux*

3.4.1 Systèmes de valeurs

La figure 36 ci-dessous représente les systèmes de valeurs de Jean.



OC = Ouverture au changement
 AF = Affirmation de soi
 CO = continuité
 TR = dépassement de soi
 --- Données maximales et minimales

Figure 36. Radarplot des systèmes de valeurs de Jean, harmonieux

La figure 36 montre que Jean a un profil caractéristique des *harmonieux*. Elle montre les concordances entre les différents systèmes de valeurs. Les valeurs privilégiées dans le profil général sont le *dépassement de soi*. L'enseignant est en accord à 100 % avec son portrait en EPS et dans la vie en général. Les résultats montrent que les concordances de valeurs s'expliquent au vu de l'expérience et du tâtonnement dans l'expérience de l'enseignant. Ainsi, Jean a un niveau de bien-être au travail élevé (HP1 et SH1). Jean est centré sur le collectif, l'empathie et le plaisir. Il a la volonté de rendre les élèves fiers d'eux avec des indicateurs de progressions clarifiés sur le long terme. Ainsi, les apprentissages moteurs sont au centre de l'apprentissage. Jean s'intéresse en priorité aux élèves les plus en difficulté et choisis d'exercer dans un établissement issu de l'éducation prioritaire. Il ressort des discours une bienveillance pour tous et pour soi, car Jean stipule le rôle de l'expérience et de la formation continue. Jean se connaît et prend du temps réflexif sur sa pratique. Il essaie de s'améliorer à partir de ses préoccupations et de quelques objectifs ciblés et clarifiés en amont.

3.4.2 Un ancrage fort dans la relation éducative

La trajectoire personnelle de l'enseignant s'est développée autour de l'affection pour l'autre et notamment dans la relation éducative. En effet, Jean est attaché et attentif aux enfants depuis son plus jeune âge et cela lui fait plaisir :

« Le lien c'est, je pense que c'est le, le plaisir d'être avec des enfants aussi, de s'en occuper, de... je suis l'aîné de ma famille et puis ma mère était auxiliaire puéricultrice. J'adorais quand j'allais la voir, je me souviens que j'adorais qu'on me dise « Qu'est-ce qui s'occupe bien des enfants, il est vachement attentif avec les enfants » et ça j'avais quoi, j'avais 8 ans quoi ».

Dès lors, ils sont particulièrement tournés vers les autres et empathiques cela se ressent dès leur formation (e.g., le choix de la profession *« c'est beaucoup la rencontre avec des personnes, des humanités très généreuses, qui m'a donné envie de faire ce métier »*). Leur propos est basé sur la considération mutuelle. Lorsque Jean évoque ses mentors, il évoque la relation d'écoute et d'attention dont ils faisaient preuve :

« ça m'a plu le fait de, de voir quelqu'un et c'est vrai que l'école dans laquelle j'ai baigné moi c'est une école descendante quoi, avec les maîtresses qui tirent les oreilles, des trucs comme ça, donc là d'avoir quelqu'un qui est plutôt dans le s'occuper de toi et de faire les choses avec toi et, je pense que c'est ça qui m'a marqué chez lui. ça m'a plu le fait de, de voir quelqu'un et c'est vrai que l'école dans laquelle j'ai baigné moi c'est une école descendante quoi, avec les maîtresses qui tirent les oreilles, des trucs comme ça, donc là d'avoir quelqu'un qui est plutôt dans le s'occuper de toi et de faire les choses avec toi et, je pense que c'est ça qui m'a marqué chez lui ».

Cette relation aux autres lui permet d'avoir un niveau de bien-être plus élevé. De fait, les compétences interpersonnelles se sont développées et elles sont très caractéristiques des enseignants *harmonieux* : *« tout ce qui est le côté animation, qui faisait que bah j'étais déjà très à l'aise dans le contact »*. En effet, Jean est très centré sur comment faire apprendre à ses élèves et les questions qui le guident dans sa carrière sont : *« est-ce que je pouvais pas faire mieux ? Est-ce que je peux pas faire apprendre plus, mieux, plus de personnes ? Comment j'aurais pu m'y prendre mieux ? »*. De fait, il considère tous les élèves mais il donne encore plus d'attentions aux élèves qui ont le plus de difficulté.

y'avait quand même l'idée de s'occuper de tout le monde déjà. Donc tourner, prendre un temps pour tous, faire en sorte voilà de pouvoir parler avec tous les élèves, les interroger (...) voire même peut-être même plus de temps avec les personnes en difficulté ».

Jean a un indicateur de réussite, c'est d'écouter les élèves et cet indicateur le suit dans sa carrière :

« Bah aujourd'hui c'est quand y'a des rires, du bonheur autour de moi. Quand je vois mes élèves qui s'éclatent, qui sortent en me disant « c'était trop bien aujourd'hui », euh et comme moi je sais que ce que je leur ai fait vivre c'était de l'apprentissage, c'était pas juste du défouloir et de l'amusement, qu'ils arrivent quand même à me dire « c'était trop bien aujourd'hui Monsieur », qu'ils me disent « aujourd'hui j'ai réussi à battre mon record, j'ai réussi à », alors là moi j'ai gagné ».

Il a construit son métier dans cette relation avec les élèves et cette bienveillance *« je me laisse une grande marge de liberté pour m'adapter aux élèves »*. Ces éléments sont très caractéristiques des enseignants *harmonieux* et : *« c'est un moyen d'être fier, c'est un moyen de prendre du plaisir »* puis il complète *« Il faut qu'il reste une trace de l'école, de l'enseignement »* et puis après je crois qu'il rajoute *« une trace de vie »*. Je crois qu'aujourd'hui moi c'est un peu ça. En fait ce qui me rendrait le plus fier ». Ainsi, cette relation de philanthrope avec les élèves lui apporte du plaisir. Jean souhaite donner son maximum pour l'autre.

3.4.3 Une formation d'autodidacte

Jean a une spécificité dans sa formation, il souligne que sa formation initiale lui a permis de devenir l'enseignant qu'il est :

« Mais là encore on est, on va reparler encore de méthodes d'enseignement, je pense qu'on n'avait pas, les enseignants qu'on a eus en TD n'avaient pas les méthodes pour nous, ils nous donnaient pas les clés, donc tu te débrouilles avec ce que tu es ».

Ce fonctionnement peut permettre d'expliquer pourquoi Jean est particulièrement en concordance de valeurs. Il s'est fait confiance dans sa formation initiale et ça a fonctionné : *« j'ai eu le CAPES sans savoir vraiment les, précisément ce qu'on attendait de moi quoi »*. Cette capacité d'adaptation qu'il décrit dans sa pratique sportive semble être une force qui lui a permis de prendre du plaisir à apprendre et à découvrir :

« j'ai toujours changé de sport et ce qui est marrant c'est que j'ai changé de sport et jamais dans la frustration, toujours en me disant « ça va compléter mon, mon bagage », comme si y'avait l'idée de plaisir, l'idée de découvrir des activités qui me plaisaient et l'idée « bah au pire sinon je saurai, je saurai faire ça quoi » ».

Cet ancrage dans son enseignement lui a permis de s'émanciper des pratiques professionnelles plus classiques. Jean prend du plaisir et il se reconnaît dans son enseignement :

« j'ai toujours pris du plaisir à enseigner, mais y'a quand même l'idée je pense aujourd'hui, c'est peut-être l'âge qui fait ça, de, d'être fier de ce qu'on propose et (...) de proposer des dispositifs que les autres enseignants ne proposent pas forcément. L'idée aussi que moi je me fais plaisir à

enseigner. Et que j'ai pas l'impression de, d'enseigner des trucs qui me font pas plaisir et dans lequel je vois pas quelle est ma plus-value ».

Et ainsi, une concordance de valeurs s'est développée :

« si t'as bien suivi ce que j'ai dit depuis tout à l'heure, pourquoi moi je prends du plaisir à enseigner, c'est parce que je me rapproche de quelque chose qui, qui me correspond, je commence à être en phase, de plus en plus en phase avec, avec mes valeurs de vie aussi quelque part, je vais pas jusqu'à ce qu'elles se rejoignent ».

Et ainsi, Jean a construit ses pratiques professionnelles de manière explicite :

« le trépied de ma chaise c'est... plaisir, progrès... trace on va dire, je sais comment dire, plaisir, progrès et euh... dans le mot trace, ça pourrait être trace de mixité, trace de vivre ensemble, trace de socialisation, donc ouais un peu les 3 pieds de la chaise quoi ».

Dès lors, une fois que ce cadre est clarifié avec ses élèves et dans ses pratiques alors *« je sais que le cadre est bien fait, après je peux, je peux, je peux improviser, je peux m'amuser avec les élèves, passer des bons moments ».*

Si les trois enseignants *harmonieux* sont différents au niveau de l'expérience, ils ont tous été inscrits dans une préparation à l'agrégation. Si cet indicateur peut montrer une posture de désir de réussite, ces enseignants ont en commun qu'ils se questionnent puisqu'ils s'inscrivent, s'investissent et essaient, peu importe le résultat. Ainsi, pour ces enseignants *« le bien-être au travail se construirait dans l'aspiration à se retrouver dans un collectif »*. Un seul a décroché l'agrégation, mais ils sont tous passionnés. Nous pourrions presque parler d'un trait de typicalité de ces enseignants dans le souhait d'enseigner dans les établissements issus de l'établissement prioritaire, sans pouvoir le généraliser.

Nous évoquons pour Hugo, un ancrage fort dans la relation éducative, sans pouvoir parler de trait de typicalité, cette posture se retrouve pour les trois enseignants interrogés. En effet, un trait récurrent pour les *harmonieux* lorsqu'ils évoquent leur la pratique professionnelle actuelle est de *« garder toujours un œil sur les élèves les plus en difficultés dans mes leçons et l'idée c'est que les 3-4 que j'ai repérés, faut qu'ils sortent du – par exemple si on prend l'exemple de la natation on était sur la natation – ils ont eu 50 minutes de pratique, il faut qu'à la fin des 50 minutes y'ait un truc en plus, un truc que je savais pas faire et des fois je peux même redescendre sur des choses très, très basiques »* (Henry, *harmonieux*).

Ce propos montre aussi un intérêt pour tous les élèves et notamment ceux qui en ont le plus besoin. Dans une vision équitable, l'enseignant souligne que ce sont *« les élèves qui ont le plus besoin de moi »*.

Ainsi, ces différents enseignants caractéristiques de chaque profil permettent d'illustrer et d'affiner la compréhension des études menées.

4 Synthèse récapitulative des résultats du temps 2 de la thèse

L'objectif de ce travail de recherche est de comprendre les relations entre le bien-être au travail et les systèmes de valeurs des enseignants et d'explorer comment les valeurs se traduisent sur le terrain dans des entretiens. Les résultats de l'étude affinent les premiers résultats et renforcent leurs validités.

En effet, les analyses textuelles et thématiques des études de cas (Yin, 2018) confirment les groupes d'enseignants et les différents domaines de valeurs chez les enseignants d'EPS. À l'image d'une triangulation des données, nous pouvons affirmer que la concordance de valeurs et la nature de valeurs impactent le bien-être au travail. De fait, les hypothèses principales et les trois objets de l'étude par entretiens sont validés.

De plus, les résultats empiriques font émerger le partage de valeurs comme variable médiatrice du bien-être au travail. Dès lors, si le niveau intrapersonnel de concordance de valeurs est central pour expliquer, le bien-être, d'autres niveaux de concordances éclairent des incohérences dans les profils d'enseignants d'EPS. Ainsi, cet éclairage empirique conforte l'objet 3 de l'étude par entretiens à savoir que des éléments singuliers issus des parcours professionnels et/ou des trajectoires de vie permettent de mieux comprendre certains aspects inexplicables dans les profils des enseignants d'EPS.

L'approche compréhensive des entretiens a permis d'illustrer, d'affiner et de donner du sens à nos résultats.

Partie 4. Discussion générale

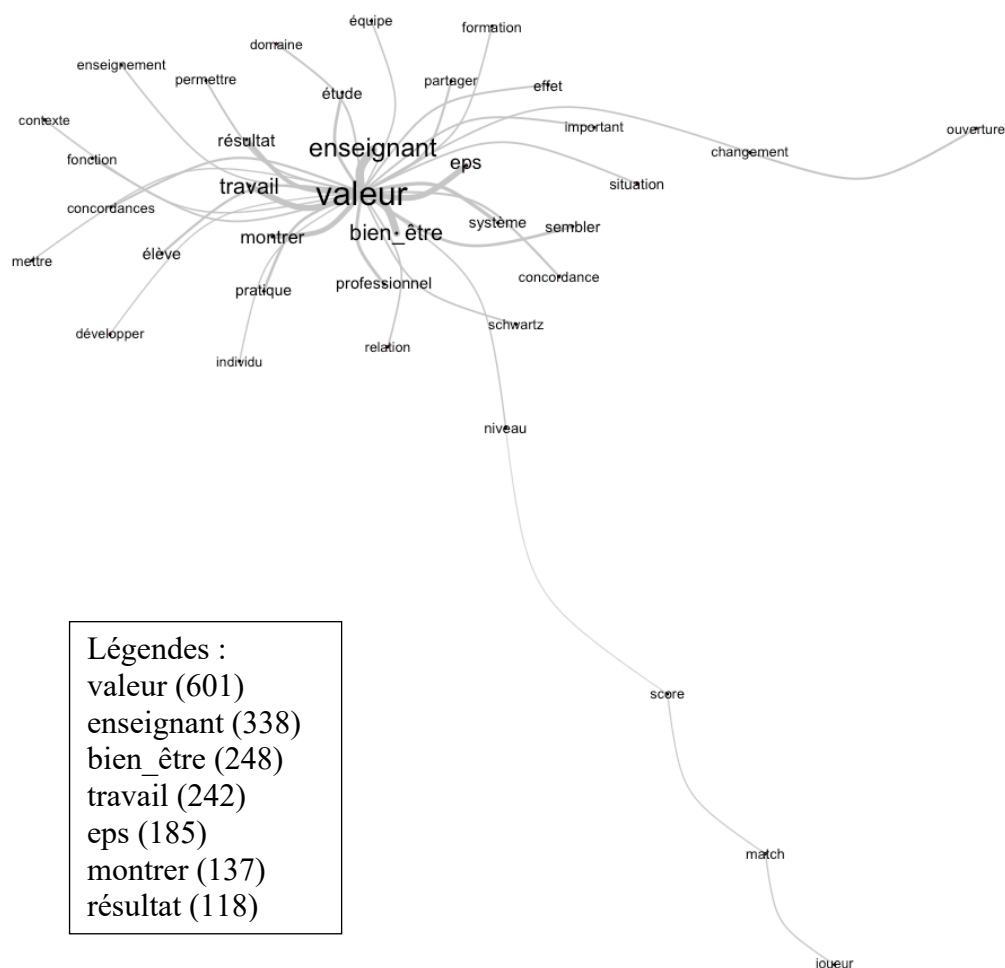


Figure 37. Graphe de similitude avec les relations entre les cooccurrences des mots de la présente discussion¹⁰⁹

Les approches par questionnaires et par entretiens ont apporté des résultats complémentaires.

Dans cette partie, nous allons confronter ces résultats à la littérature. Ensuite, des implications pratiques seront proposées. Enfin des limites et des pistes de recherche seront exposées.

¹⁰⁹ La figure 37 présente une analyse de similitude avec les occurrences et les cooccurrences de la revue de littérature discussion de la présente recherche. Une lemmatisation a été effectuée pour enlever les mots non porteurs de sens. Seules les occurrences supérieures à 40 ont été gardées pour plus de lisibilité.

1 Synthèse des résultats de la thèse

L'objet de cette recherche visait à explorer dans quelle mesure les valeurs et les concordances/discordances de valeurs permettaient d'expliquer voire de prédire le bien-être au travail. Notre étude visait à répondre à deux hypothèses principales :

- Hypothèse principale 1 (HP1) : Une discordance entre le système général de valeurs et le système de valeurs opérationnalisées en EPS impacterait négativement le bien-être des enseignants. À l'inverse, l'enseignant d'EPS qui réussit à mettre en œuvre ses valeurs personnelles dans son enseignement serait davantage en bien-être au travail. Autrement dit, nous avons émis l'hypothèse que le fait d'agir en concordance avec son système général de valeurs dans le contexte professionnel était un facteur propice au bien-être au travail des enseignants d'EPS.
- Hypothèse principale 2 (HP2) : La nature des valeurs prioritaires de l'enseignant impacte le bien-être au travail spécifiquement pour les enseignants d'EPS. Autrement dit, les systèmes de valeurs (en général et opérationnalisés en EPS) sont un facteur explicatif de ce même bien-être au travail chez les enseignants d'EPS.

Ces hypothèses principales se traduisaient par quatre sous-hypothèses construites à partir de nos lectures :

- Sous-hypothèse 1 (SH1) : Les concordances/discordances de valeurs sont plus explicatives du bien-être au travail des enseignants d'EPS que d'autres variables sociologiques, environnementales ou de climat scolaire telles que la qualité des relations avec les pairs.
- Sous-hypothèse 1 (SH2) : Les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* sont des valeurs « vertueuses » pour les enseignants d'EPS ; elles sont davantage valorisées par les enseignants en bien-être au travail dans toutes les conceptions du bien-être. À l'inverse, les valeurs de *continuité* sont les moins « vertueuses » ; et elles seraient inversement corrélées avec le bien-être au travail.
- Sous-hypothèse 1 (SH3) : Les systèmes généraux de valeurs sont identiques selon les variables socio-environnementales mis à part l'ancienneté et le sexe. Par ailleurs, dans l'application de ses valeurs au travail, les enseignants en collège et en établissement REP valoriseraient davantage les valeurs de *continuité* comparativement aux enseignants exerçant en lycée professionnel ou général et technique.

- Sous-hypothèse 1 (SH4) : Des différences significatives sont attendues selon les variables socio-environnementales pour les enseignants en bien-être au travail. Les enseignants en REP, les stagiaires et les enseignants au-dessus de 20 ans d'ancienneté puis pour les enseignants avec beaucoup d'expérience en REP auraient un niveau de bien-être plus bas.

Afin d'en affiner la compréhension, d'approfondir ces résultats et d'illustrer ces hypothèses dans les pratiques professionnelles, une étude par entretien s'est construite autour de trois ouvertures exploratoires :

- Ouverture exploratoire 1 (OE1) : Les quatre domaines de valeurs de Schwartz se retrouvent dans la description des pratiques professionnelles des enseignants et les verbatims traduisent les mêmes valeurs prioritaires que celles recueillies par questionnaire pour les enseignants interrogés ; ils permettent de mieux comprendre comment ces valeurs s'opérationnalisent sur le terrain.
- Ouverture exploratoire 2 (OE2) : Il y a des profils singuliers d'enseignants d'EPS caractérisables dans leurs discours par leurs systèmes de valeurs, leurs niveaux de concordances/discordances et leurs niveaux de bien-être.
- Ouverture exploratoire 3 (OE3) : Des éléments singuliers issus des parcours professionnels et/ou des trajectoires de vie permettent de mieux comprendre certains aspects inexplicables dans les profils des enseignants d'EPS.

Les principaux résultats montrent que la concordance de valeurs est le facteur explicatif le plus puissant du bien-être au travail. En complément la nature de valeurs de l'enseignant est importante pour amener davantage de bien-être au travail. Les variables socio-environnementales montrent un lien ténu avec les valeurs et le bien-être. Le sexe, le fait de travailler dans le public, le statut de l'enseignant, le type d'établissement, le fait d'être syndiqué impactent les valeurs mais la taille de l'effet est faible. Seule la dernière variable syndicat (« affecte le bien-être au travail »). Les entretiens renforcent et précisent les résultats de l'étude par questionnaire. Plus encore, les différents profils sont caractérisables dans leurs discours en fonction de leurs systèmes de valeurs, leurs niveaux de concordances/discordances et leurs niveaux de bien-être. Ils sont par ailleurs impactés par des parcours professionnels et/ou des trajectoires de vie. En effet, les entretiens révèlent que le partage de valeurs avec les pairs est également une variable médiatrice du bien-être au travail.

Ainsi, les hypothèses (HP1, HP2, SH1, SH2) et les ouvertures exploratoires (OE1, OE2, OE3 et OE4) sont validées. La sous-hypothèse 3 est partiellement validée tandis que la sous-hypothèse 4 est infirmée.

Plus précisément, les enseignants d'EPS ont été caractérisés selon leur niveau de bien-être au travail, leurs priorités de valeurs dans leur vie en général et en EPS ainsi que leur score de concordance/discordance de valeurs. Les résultats révèlent quatre typologies d'enseignants d'EPS : les professeurs d'EPS *désaccordés*, caractérisés par un score de bien-être au travail plus faible et un score de discordance de valeurs important, les professeurs d'EPS *sans-partitions* valorisant davantage les valeurs de *continuité* avec un score important pour le *dépassement de soi* en EPS. Leur score de bien-être hédonique est élevé mais faible pour le bien-être eudémonique, les professeurs d'EPS *compositeurs* caractérisés par une prévalence pour les valeurs d'*ouverture au changement* et un score élevé pour la conception eudémonique et hédonique du bien-être au travail avec une discordance partielle. Enfin les professeurs d'EPS *harmonieux* caractérisés par le domaine du *dépassement de soi* en général et une forte concordance de valeurs.

Les quatre profils sont basés sur la concordance de valeurs mais ils sont aussi en partie basés sur les valeurs professionnelles. Les entretiens appuient l'idée que les enseignants de ces *clusters* mettent en avant et en oeuvre des valeurs différentes. Par ailleurs, les entretiens montrent que les enseignants conscientisent et connaissent peu leurs valeurs. En effet, les entretiens montrent des trajectoires types pour les enseignants d'EPS en fonction de leurs priorités de valeurs et de leurs concordances de valeurs. Il semble que les études de cas d'un même *cluster* se recoupent en partie. Par exemple, le *cluster* des *harmonieux* est plutôt composé d'enseignants centrés sur le fonctionnement en collectif, tandis que les *compositeurs* sont surtout sur le jeu et le plaisir, les *sans-partitions* sur l'animation et enfin les *désaccordés* sont centrés essentiellement sur l'effort.

Dès lors, la concordance des valeurs de l'enseignant dans son métier, l'explicitation de ces valeurs ainsi que le partage avec les pairs et l'institution sont importants à l'échelle de l'individu. Il semble primordial de clarifier les valeurs que l'on partage et que l'on souhaite diffuser dans une équipe pour viser des objectifs communs.

2 Enseigner ce que l'on est

2.1 Une concordance de valeurs nécessaire pour le bien-être au travail

Les résultats confirment la première hypothèse principale de ce travail, à savoir que les concordances/discordances de valeurs sont un élément de compréhension du bien-être au travail pour les enseignants d'EPS. Plus encore ils confirment la sous-hypothèse 1 à savoir que le score de concordance/discordance est plus explicatif du bien-être au travail des enseignants d'EPS que les autres variables interrogés (*e.g.*, contexte environnemental, relation entre pairs, climat scolaire, nature de valeurs). Ainsi, plus le système de valeurs de l'enseignant est en concordance avec ses actions professionnelles, plus son bien-être au travail est élevé. À l'inverse, une discordance entre le système général de valeurs et les valeurs opérationnalisées en EPS impacte négativement le bien-être des enseignants interrogés. Autrement dit, il apparaît essentiel d'enseigner ce que l'on est (Jaurès, 1910 cité par Antonini, 2006) et de mettre en œuvre des pratiques professionnelles en cohérence avec son système de valeurs pour favoriser un bien-être au travail chez les enseignants en EPS. Il semble important de rappeler que ce résultat est identique dans les différentes analyses ; il se retrouve notamment dans l'étude par entretiens. Celui-ci est plus déterminant que les variables socio-environnementales interrogées pour expliquer et prédire le bien-être au travail dans ses différentes approches. Par exemple, les *désaccordés* ont des pratiques professionnelles qui ne s'accordent pas avec leurs pratiques professionnelles et ils ressentent davantage de mal-être.

Ces résultats complètent la littérature sur les relations entre la satisfaction de vie et la concordance avec ses valeurs dans la vie (Schwartz, 1977 ; Sagiv et Schwartz, 2000 ; Sortheix et Lönnqvist, 2015 ; Khaptsova et Schwartz, 2016) et au travail (Crocker, Niiya et Mischkowski, 2008 ; Veage *et al.*, 2014). Sagiv et Schwartz (2000) ont discuté l'idée que le bonheur découlera du fait qu'une personne aura atteint une valeur importante pour elle et ceci, quelle que soit cette valeur. Ces résultats semblent se confirmer dans le cadre du présent travail avec les enseignants d'EPS.

Aussi, Veage et ses collaborateurs ont montré l'importance de la concordance entre les valeurs personnelles et professionnelles pour le bien-être psychologique ($r : 0,25, p < 0,05$), le sentiment d'accomplissement ($r : 0,25, p < 0,05$) et le *burnout* ($r : -0,23, p < 0,05$) pour des personnels infirmiers. Les corrélations entre les discordances de valeurs et le bien-être psychologique au travail ($r : -0,38, p < 0,01$) sont encore plus importantes dans notre étude doctorale. Ainsi, ce résultat laisse à penser que ce même bien-être est davantage affecté par les discordances de valeurs au travail que le bien-être psychologique. Il semblerait donc que les

concordances/discordances de valeurs impactent davantage le bien-être dans le contexte du travail, quelle que soit la conception du bien-être envisagée. Ce résultat est novateur. En effet, à notre connaissance, l'impact des concordances de valeurs n'a jamais été interrogé avec des outils de mesure spécifiques pour le bien-être au travail. Lorsque les décisions en actes sont congruentes avec ses valeurs alors les prises de décisions sont simples (Tetlock, 1986).

Si les relations interpersonnelles sont essentielles au bien-être personnel (Baumeister et Leary, 1995 ; Ryff et Keyes, 1995), les concordances de valeurs intrapersonnelles sont plus explicatives pour le bien-être au travail chez les enseignants d'EPS. Ce résultat nous semble particulièrement intéressant. Dès lors, ce travail est en adéquation avec la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957) ou encore la dissonance émotionnelle (Oschild, 1979). Ces théories montrent aussi l'importance de la concordance intrapersonnelle sur le bien-être. Ce travail confirme ces théories de façon empirique et montre l'importance des concordances intrapersonnelles. À ce jour, seuls Khaptsova et Schwartz (2016) ont montré que la concordance de l'individu avec ses valeurs est plus importante que les autres concordances avec les groupes ou les autres individus. Pour les enseignants d'EPS de l'académie de Lille, il semblerait aussi qu'elle soit plus déterminante que la focale interpersonnelle de la théorie de la congruence personne-environnement (Kristof-Brown *et al.*, 2005) ou encore que la congruence personne-organisation (Hoffman *et al.*, 2011).

2.1.1 L'influence déterminante de la concordance de valeurs sur les approches eudémonique et combinée du bien-être au travail

Les résultats montrent que les concordances de valeurs sont davantage reliées aux approches eudémonique et combinée du bien-être au travail (comparativement au bien-être hédonique au travail).

En effet, la conception eudémonique du bien-être s'enracine dans le fait de vivre en accord avec son *daimon* (le vrai-soi) (Waterman, 1993) et en particulier de rechercher une conformité avec ses valeurs (Huta et Waterman, 2014 ; Jaotombo et Brasseur, 2013 ; Keyes, 1998 ; Ryan et Deci, 2000). Les résultats de la présente étude montrent au niveau empirique que l'approche eudémonique du bien-être au travail est davantage impactée par les discordances de valeurs des enseignants d'EPS.

Dès lors et en accord avec la conception eudémonique, il semble important de souligner que les enseignants d'EPS en concordance de valeurs se réalisent davantage dans leur métier (Creusier, 2013). Ces résultats confirment le modèle conceptuel de Henderson (1982) pour les

enseignants d'EPS. En effet, l'auteure (*ibid.*) a montré qu'agir en fonction de ses valeurs est un des besoins fondamentaux pour trouver du sens dans le métier d'infirmier.

Ainsi nos résultats montrent que le versant eudémonique du bien-être au travail provient non pas du fait d'adhérer à de bonnes valeurs mais plutôt de faire vivre ses valeurs dans ses pratiques professionnelles..

Sheldon, Corcoran et Prentice (2019) montrent que la poursuite du bien-être eudémonique (psychologique) reposant sur des valeurs intrinsèques à l'individu et englobant une vision plus globale de l'individu permet de considérer ce bien-être comme une conception plus profonde et durable du bien-être (Waterman, Schwartz et Conti, 2008). Ceci laisse présager que les enseignants en concordance sont en motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2000 ; Sheldon *et al.*, 2014) avec une motivation autonome au travail (Llena *et al.*, *sous presse*). Par ailleurs, aucune étude, à notre connaissance, n'a étudié les différences dans les relations entre les concordances de valeurs et les différentes approches du bien-être avec un même échantillon. Vanteenkiste et ses collaborateurs (2006) ont montré que les enseignants qui se concentrent sur des objectifs intrinsèques plutôt qu'extrinsèques ont une motivation autonome et ressentent davantage de bien-être hédonique et eudémonique. La littérature basée sur la théorie de l'auto-détermination (*e.g.*, Hofer et Busch, 2011; Iyengar et DeVoe, 2003) a montré que le fait de conserver une orientation de valeurs au travail extrinsèque, plutôt qu'intrinsèque, était associé à des résultats moins positifs au travail (moins de satisfaction, de dévouement et de vitalité au travail) et à des résultats plus négatifs (épuisement émotionnel, satisfaction à court terme après la réalisation de l'objectif et intention de se retourner). Ainsi, les concordances de valeurs développent un nouveau pan de littérature.

2.1.2 L'influence déterminante de la concordance des valeurs vertueuses

Les résultats montrent que les concordances de valeurs avec les domaines de la *l'ouverture au changement*, de *l'affirmation de soi* et du *dépassement de soi* sont plus déterminantes que la concordance de valeurs avec le domaine de la *continuité*. Ce résultat est conforme à l'étude de Buchanan et Bardi (2015). Les auteurs précisent que les concordances entre les valeurs peuvent être plus déterminantes pour le bien-être pour les valeurs vertueuses comme *l'ouverture au changement*.

Dès lors, la concordance avec certaines valeurs dans ses pratiques professionnelles est encore plus importante que d'autres.

3 L'impact de la nature des valeurs sur le bien-être au travail

3.1 L'ouverture au changement et le dépassement de soi : les valeurs vertueuses du bien-être au travail

Les résultats de la thèse valident l'hypothèse principale 2 à savoir que la nature des valeurs prioritaires de l'enseignant impacte le bien-être au travail spécifiquement pour les enseignants d'EPS. Plus encore, la sous-hypothèse 2 est validée puisque les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* sont des valeurs « vertueuses » tandis que les valeurs de *continuité* sont inversement corrélées avec le bien-être au travail chez les enseignants d'EPS. Autrement dit, le fait de mettre en avant l'intérêt des autres et de s'intéresser à leur bien-être ainsi que d'être tourné vers la création, la disposition au changement avec des valeurs d'autonomie ou de stimulation permettrait de mieux vivre dans le métier. De plus, les entretiens montrent que les quatre domaines de valeurs de Schwartz se retrouvent dans la description des pratiques professionnelles des enseignants et les verbatims traduisent les mêmes valeurs prioritaires que celles du temps 1, ce qui renforce ces premiers résultats et permet de mieux comprendre comment ces valeurs s'opérationnalisent sur le terrain.

Ces résultats concordent avec une partie de la littérature qui montre des relations directes entre ces valeurs et le bien-être hédonique dans d'autres contextes professionnels (Sagiv et Schwartz, 2000 ; Sagiv *et al.*, 2004 ; Sortheix et Schwartz, 2017 ; Schwartz et Sortheix, 2018). Plus spécifiquement, les résultats récents (Sortheix et Schwartz, 2017) révèlent que l'*ouverture au changement* est positivement corrélée avec le bien-être hédonique ; à l'inverse, le domaine de valeurs de la *continuité* lui est négativement corrélé.

Ainsi, ces résultats complètent, pour une population de professeurs d'EPS, les travaux mentionnés en revue de littérature sur le bien-être hédonique et eudémonique (Oishi *et al.*, 1999 ; Sagiv et Schwartz, 2000 ; Joshanloo et Ghaedi, 2009 ; Haslam, Whelan et Bastion, 2009 ; Karabati et Cemalcilar, 2010 ; Bilbao, Techio et Paez, 2007 ; Bobowik *et al.*, 2011 ; Sortheix et Lönnqvist, 2014 ; Sortheix et Schwartz, 2017 ; Bojanowska et Piotrowski, 2018 ; Rudnev *et al.*, 2018 ; Schwartz et Sortheix, 2018). Ils corroborent notamment avec la littérature récente (Sortheix et Schwartz, 2017 ; Schwartz et Sortheix, 2018) sur les valeurs qui valorisent la croissance. L'ensemble de ces auteurs ont stipulé que ces valeurs sont « saines ». Au contraire, les valeurs de *continuité* sont « malsaines ». Les résultats de la thèse sont conformes à ces études et confirment que les valeurs d'*ouverture au changement* sont « vertueuses » tandis que valeurs de *continuité* sont plus néfastes aussi pour le bien-être au travail des enseignants d'EPS.

Par ailleurs, les résultats du présent travail montrent aussi que les valeurs de *dépassement de soi* en général et en EPS et que les valeurs d'*affirmation de soi* en EPS sont vertueuses pour le bien-être au travail des enseignants. Ce résultat confirme les différences dans la relation entre les systèmes de valeurs et le bien-être selon les contextes culturels et environnementaux (e.g., Sagiv et Schwartz, 2000 ; Sortheix et Lonnqvist, 2014). Par exemple, Lönnqvist et ses collaborateurs (2009) montrent que les valeurs d'*affirmation de soi* (pouvoir, réussite) et d'*ouverture au changement* (autonomie, stimulation) sont corrélées au bien-être contrairement aux valeurs de *dépassement de soi* (universalisme, bienveillance) et de *continuité* (tradition, sécurité, conformisme). Ou encore Bojanowska et Piotrowski (2018) qui montrent une relation positive avec le domaine de valeurs de la *continuité* notamment au vu du contexte normatif. Ainsi il n'y aurait pas universellement de « bonnes » valeurs ; celles-ci dépendraient des contextes.

En ce qui concerne les enseignants d'EPS, ce serait les valeurs d'*ouverture au changement* et le *dépassement de soi*. Un enseignant d'EPS est en mieux-être s'il adopte des pratiques dans lesquelles il est stimulé, autonome et tourné vers les autres, peu importe le contexte. Ce résultat complète donc la littérature pour un public spécifique d'enseignants d'EPS. Les résultats sont identiques pour la satisfaction des besoins fondamentaux et la satisfaction de vie au travail. De plus, les résultats de la thèse montrent que la satisfaction de vie professionnelle (bien-être hédonique) est la variable la plus significativement corrélée à la nature des valeurs.

Ce résultat est particulièrement intéressant et original car aucune étude, à notre connaissance, n'a interrogé l'impact sur le bien-être au travail spécifiquement. Par ailleurs, une seule a questionné de manière concomitante les trois approches conceptuelles du bien-être. Cette étude (Bojanowska et Piotrowski, 2018) a montré une relation plus importante sur le bien-être eudémonique sur 130 employés de la poste en Pologne.

Dès lors, en fonction des systèmes de valeurs de l'enseignant, de ses stratégies d'intervention et de ses mises en œuvre en EPS, l'enseignant est plus ou moins en bien-être au travail. Ce résultat complète la littérature dans le contexte spécifique de l'enseignement l'EPS (dans les Hauts-de-France) car les relations entre les valeurs personnelles et le bien-être peuvent dépendre du contexte (Sagiv et Schwartz, 2000 ; Sortheix et Lonnqvist, 2014). Ce résultat permet l'identification de domaines de valeurs bénéfiques est une nouvelle focale pour repenser l'acte d'intervention. Par ailleurs, ce travail de thèse montre aussi que les professeurs d'EPS interrogés ne sont pas préservés face au malaise enseignant et plus particulièrement les enseignants qui sont en discordance de valeurs ou ceux qui valorisent les valeurs de continuité.

3.2 **L'affirmation de soi dans ses pratiques professionnelles : une spécificité pour les enseignants d'EPS**

Les résultats de notre travail ont montré que les valeurs de l'*affirmation de soi* sont plus importantes pour les enseignants d'EPS que pour la population générale de l'ESS8. Dans le prolongement, les résultats de la présente étude ont montré que le domaine de valeur de l'*affirmation de soi* en EPS impacte aussi positivement le bien-être au travail des enseignants d'EPS. Les analyses par régressions multiples montrent l'impact de l'*affirmation de soi* en EPS sur les différentes conceptions du bien-être au travail.

Dans un premier temps, ces résultats montrent que culturellement les professeurs d'EPS en France sont des sportifs très attachés aux valeurs de compétition et de performance (domaine de l'*affirmation de soi* dans leurs pratiques professionnelles) (Reid, 1996 ; Cogérino, 2000 ; 2017). En effet, les études sur les valeurs dans le sport (Bardi et Schwartz, 2013 ; Albouza *et al.*, 2016) ont montré que les valeurs de réussite et de pouvoir (domaine de l'*affirmation de soi*) étaient plus valorisées dans le contexte du sport. Les sportifs donnent beaucoup d'importance à la réussite et l'image sociale (*ibid.*). Jewett et ses collaborateurs (1985) montrent une structuration des enseignants d'EPS autour de la maîtrise de la discipline sportive (avec le cadre des orientations des valeurs). *A contrario*, ce résultat n'a pas été observé en France (Pasco *et al.*, 2008). Nos résultats vont aussi dans le sens de la littérature internationale (Jewett *et al.*, 1985).

Dans un second temps, ces résultats complètent la littérature en montrant l'impact du contexte dans la relation directe entre le bien-être et les valeurs. En effet, comme pour le milieu sportif (Bardi et Schwartz, 2013), les valeurs d'*affirmation de soi* (pouvoir, réussite) favorisent le bien-être pour les enseignants d'EPS. Ainsi, rechercher à renforcer son succès personnel, sa position sociale et son autorité sur les autres est un critère de bien-être au travail pour les enseignants d'EPS. Ce résultat est donc conforme à la littérature puisque les valeurs du contexte impactent les valeurs vertueuses afin d'être en concordance avec celles-ci (et donc en bien-être). Le constat est identique pour des étudiants en commerce (Joshnloo et Ghaedi, 2009).

Les résultats de la thèse montrent que les valeurs du contexte sont aussi essentielles dans la relation directe avec le bien-être. Ces résultats vont également dans le sens de certaines recherches qui montrent l'influence des variables macro-contextuelles sur les valeurs (Boer et Fischer, 2013 ; Roccas *et al.*, 2017). En effet, la similitude entre les valeurs d'un individu et le système de valeurs culturelles environnant est associée à un bien-être hédonique plus élevé (*e.g.*, Oishi *et al.*, 1999 ; Sagiv et Schwartz, 2000). Les valeurs du contexte (Lehman, Chiu et Schaller, 2004) sont donc importantes pour favoriser le bien-être dans l'enseignement de l'EPS.

Toutefois, ces résultats vont à l'encontre de la représentation d'éducateurs centrés sur le vivre-ensemble qui fondent l'identité des professeurs d'EPS (Perez-Roux, 2004 ; Perez-Roux, 2009 ; Mierzejewski ; 2016). L'engagement des enseignants d'EPS dans la vie de l'établissement (Perez-Roux, 2001), indice relevant du domaine de valeurs de l'*affirmation de soi*, pourrait aussi se faire pour des raisons de « pouvoir » afin de prendre part aux décisions collectives.

3.3 *L'affirmation de soi et le dépassement de soi : des pratiques professionnelles antagonistes et vertueuses*

Les résultats montrent que les enseignants d'EPS qui mettent en avant l'intérêt pour les autres, la bienveillance et l'empathie et ceux qui développent des actions centrées sur leur propre réussite et leurs propres intérêts dans leurs pratiques professionnelles ressentent un plus haut niveau de bien-être au travail. Cependant, les entretiens montrent des profils singuliers d'enseignants d'EPS caractérisables dans leurs discours par leurs systèmes de valeurs et leurs niveaux de bien-être. Les enseignants dans l'*affirmation de soi* et notamment les *désaccordés* (e.g., Lucie) catégorisent leurs pratiques professionnelles de manière « néfastes ». De plus, des études montrent que les individus motivés par la réussite des autres (valeur de *dépassement de soi*) et les valeurs collectives ont des niveaux de bien-être élevé (Dittmar *et al.*, 2014) et favorisent le bien-être des autres (Hurst *et al.*, 2013). La relation inverse est vraie pour les individus centrés sur leur propre réussite (valeur d'*affirmation de soi*) et leurs valeurs individuelles selon les auteurs (*ibid.*). Plus encore, la poursuite de valeurs prosociales conformément à des pratiques professionnelles bienveillantes est corrélée à un plus grand bien-être (Kasser et Ahuvia, 2002 ; Sagiv *et al.*, 2004 ; Ferssizidis *et al.*, 2010). Ce domaine de valeur est le plus proche du quatrième besoin psychologique fondamental, la bienveillance (Martela et Ryan, 2016 ; Martela *et al.*, 2018). Il s'agit du fait de viser un impact positif sur la vie des autres et par l'adoption d'un comportement prosocial (Martela *et al.*, 2018). À l'inverse, les pratiques d'enseignement orientées vers la performance sont utilisées par les enseignants en *burnout* (Retelsdorf *et al.*, 2010). De ce fait, si ces valeurs semblent propices pour les enseignants d'EPS, elles semblent ne pas l'être pour les enseignants des autres disciplines, ni pour les élèves (Gillies et Ashman, 2003 ; Darnon *et al.*, 2009 ; Tolmie *et al.*, 2010). En effet, plus on est centré sur soi et moins on est sensible aux autres (Truchot, 2004 ; Schwartz *et al.*, 2012).

3.4 Variables socio-environnementales et systèmes valeurs

La sous-hypothèse 3 est partiellement validée. Les résultats montrent que les systèmes généraux de valeurs sont différents selon les variables socio-environnementales. Le sexe et le type d'établissement sont deux variables distinctives dans les systèmes de valeurs des enseignants d'EPS. Toutefois, les systèmes de valeurs opérationnalisés en EPS des enseignants exerçant en éducation prioritaire ne diffèrent pas des autres enseignants.

3.4.1 Les femmes : plus conformes et tournées vers les autres

Les résultats montrent que les femmes ont des systèmes de valeurs davantage tournés vers la *continuité* et le *dépassement de soi* (H4). À l'inverse, elles sont aussi moins orientées vers l'*affirmation de soi* et le *dépassement de soi*. De plus, dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, elles valorisent moins le *dépassement de soi* et l'*ouverture au changement* que les hommes. Enfin, le score de discordance de valeurs est plus important au niveau du *dépassement de soi*.

Une spécificité semble se développer dans la posture au travail en fonction du sexe. Malgré une faible taille de l'effet en général, ces résultats sont statistiquement significatifs. Ce résultat est en adéquation avec la littérature qui montre des différences de valeurs selon le sexe (Wach et Hammer, 2003 en France ; Schwartz et Rubel, 2005 dans 70 pays). Schwartz et Rubel (2005) ont expliqué ce constat par les rôles sociaux. À cet égard, si les femmes sont une population vulnérable au *burnout* en EPS (Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019), cela pourrait provenir en partie du fait qu'elles valorisent davantage les valeurs de *continuité* qui sont plus néfastes pour le bien-être au travail. D'autre part, le fait que les valeurs de *dépassement de soi* soient moins opérationnalisées en EPS et donc discordantes dans leurs pratiques professionnelles est un autre critère d'explication envisageable.

3.4.2 Les enseignants en collège : plus basés sur la conformité et la sécurité

Les résultats montrent que les enseignants d'EPS en collège valorisent davantage les valeurs de *continuité* dans leurs pratiques professionnelles comparativement aux enseignants exerçant en lycée professionnel ou général et technique. Ce résultat confirme une partie de la sous-hypothèse 3. Par ailleurs, les enseignants en lycée général ou technique sont plus tournés vers les valeurs d'*affirmation de soi* dans leurs pratiques professionnelles comparativement aux enseignants exerçant en lycée professionnel. Toutefois, le bien-être n'est pas impacté selon le

type d'établissement (issus de l'éducation prioritaire ou pas). La littérature affirme pourtant que les enseignants en lycée polyvalent et en lycée professionnel ressentent, généralement, une moins bonne qualité de vie (Fotinos et Horenstein, 2011). Nos résultats montrent que les enseignants en lycée professionnel ont le niveau de bien-être le plus bas sans que cette différence soit significative. Toutefois, on peut supposer que les valeurs de *continuité* sont plus valorisées dans les collèges par rapport aux autres établissements. De fait, elles seraient davantage valorisées par les enseignants d'EPS sans impacter leur bien-être. Ce facteur serait à vérifier dans de prochaines études.

3.4.3 L'effet des variables socio-environnementales (syndicalisation, public/privé, éducation prioritaire)

Par ailleurs, si la littérature montre que travailler dans un établissement issu de l'éducation prioritaire influence le bien-être au travail des professeurs (Soini *et al.*, 2010), nos résultats montrent que ce facteur n'est pas significatif pour les enseignants d'EPS interrogés. Cela n'impacterait pas significativement les valeurs et les pratiques professionnelles des enseignants. De même, le fait d'être un enseignant stagiaire ou un enseignant avec plus de 20 ans d'ancienneté n'agit pas significativement sur le bien-être. Ce résultat est contraire à la littérature sur les enseignants toute discipline confondue (Rasclé et Bergugnat, 2013 pour les stagiaires ; Cau-Bareille, 2017 pour la fin de carrière). De même, nos résultats ne révèlent pas de différences significatives pour les enseignants du public et du privé en EPS. Ce dernier point est contraire à la littérature pour les enseignants en général (Billaudeau *et al.*, 2015). Toutefois, une différence pour l'*ouverture au changement* est constatée dans le système général de valeurs, ce résultat n'a pas été étayé dans la littérature. Il semblera pertinent d'interroger dans des prochaines études si le choix de travailler dans le privé a été réalisé pour des raisons axiologiques ou pour éviter une mutation interacadémique subie dans des régions géographiques éloignées ou pour une autre raison.

De même, les enseignants syndiqués (tous syndicats confondus) ressentent moins de bien-être au travail et ont un système de valeurs spécifique dans la profession. En effet, ils sont davantage tournés vers les autres dans leurs pratiques professionnelles mais aussi plus conformes que les autres enseignants d'EPS de l'échantillon. Le fait que le domaine de la continuité soit plus élevé est susceptible d'expliquer le niveau de bien-être au travail plus des enseignants syndiqués de l'échantillon. Toutefois, à notre connaissance, la littérature ne nous permet faire le lien entre l'adhésion à un syndicat, le bien-être perçu et les valeurs principales. Si cette variable nous a principalement servi à vérifier l'homothétie de l'échantillon étant donné

que nous avons aussi utilisé les canaux des syndicats pour la diffusion de l'étude, ce résultat semble néanmoins intéressant à explorer pour mieux comprendre ces profils d'enseignants.

4 Les profils singuliers d'enseignants d'EPS : l'effet du partage de valeurs sur le bien-être

L'analyse des entretiens valide les ouvertures exploratoires 2 et 3. Les résultats montrent que les profils singuliers d'enseignants sont caractérisables en fonction de leurs systèmes de valeurs et de leur bien-être. Toutefois, il ressort des entretiens que le partage de valeurs constitue un élément singulier issu des parcours professionnels et/ou des trajectoires de vie permettant de mieux comprendre le bien-être au travail et le profil (cluster) de l'enseignant d'EPS. Au regard de la littérature (*e.g.*, Skaalviik et Skaalviik, 2011) il fait sens qu'une concordance de valeurs à la fois au niveau intrapersonnel et interpersonnel ait un impact plus élevé sur le niveau de bien-être au travail.

En effet, le partage de valeurs avec les pairs est évoqué de manière récurrente dans les discours (*e.g.*, Catherine ; Lucie). Il serait un nouveau critère d'explication et il apparaît comme un facteur médiateur du bien-être au travail. Ce résultat est particulièrement intéressant pour le profil des enseignants *sans-partitions*. Ce dernier est singulier car les enseignants ont un niveau de bien-être au travail plus bas que les *compositeurs* malgré leur concordance de valeurs. Les entretiens montrent que ces professeurs se sont désengagés du métier suite à des discordances de valeurs avec leurs pairs (*e.g.*, Catherine, Eugénie). Mais encore, la discordance subjective avec les élèves et l'établissement influent sur leur bien-être.

Dès lors, l'enseignant d'EPS est confronté à d'autres systèmes de valeurs (élèves, collègues en EPS, équipe pédagogique). Étant donné que le système de valeurs est impacté par les valeurs de l'environnement, il peut s'agir d'une des causes du mal-être si les enseignants ne se conforment pas aux valeurs du milieu professionnel. À l'inverse lorsque les collègues partagent les mêmes valeurs, les enseignants d'EPS ressentent davantage de bien-être (*e.g.*, Henry, *harmonieux*). Si ces résultats sont inductifs, ils se retrouvent dans la littérature et permettent de gagner en compréhension sur les résultats du temps 1. Ces éléments sont issus des parcours professionnels et constituent des facteurs explicatifs du niveau de bien-être au travail pour les enseignants d'EPS interrogés dans les entretiens. En effet, les valeurs s'incarnent et c'est dans le quotidien que le partage ou les conflits de valeurs se développent (Marsault, 2019).

4.1.1 La recherche de concordance subjective de valeurs avec ses élèves

Les entretiens montrent que les concordances de valeurs dans la classe et notamment avec les élèves sont importantes pour les enseignants. Ces résultats sont en adéquation avec les travaux de Sorthaix et Lönnqvist (2015). Les auteurs montrent que le fait de partager des valeurs semblables à celles des élèves est associé au bien-être subjectif. Par ailleurs, les concordances entre les élèves sont associées positivement au bien-être et à la persévérance des enseignants (Wang et Hall, 2019).

Ce propos est évoqué par Hugo (*compositeur*). Il souligne que le fait de partager des valeurs avec ses élèves lui procure du bien-être. En ce sens, la première valeur évoquée par les adolescents dans la pratique du sport aux États-Unis est le plaisir (Bardi et Schwartz, 2013). Ainsi, il semble intéressant de constater que ce soit un enseignant *compositeur* qui souligne explicitement partager les valeurs des élèves dans le cours d'EPS. En effet, les enseignants *compositeurs* sont ceux qui valorisent le plus l'*ouverture au changement*. De fait, il semblerait que la nature de valeurs de l'*ouverture au changement* soit la plus vertueuse pour viser une concordance de valeurs avec les élèves pendant le cours d'EPS. On peut supposer que cette concordance pour ces valeurs de stimulation, de plaisir et d'autonomie participe à apporter plus de bien-être au travail pour les enseignants qui valorisent les valeurs d'*ouverture au changement* dans leurs pratiques professionnelles. Ainsi, il semblerait que les concordances de valeurs des enseignants et des élèves jouent un rôle important dans le bien-être des enseignants d'EPS. De plus, les enseignants transmettent beaucoup de valeurs même sans s'en rendre compte cependant pour être réellement partagées avec les élèves de sa classe, elles doivent être clarifiées (Lovat *et al.*, 2011) puis explicitées. Cette implication renvoie au résultat principal de ce travail de thèse.

4.1.2 La recherche de la concordance subjective de valeurs avec ses pairs

Les discours des enseignants évoquent le partage de valeurs avec les pairs de manière récurrente (*e.g.*, Catherine ; Lucie). Il semble être un facteur médiateur du bien-être des enseignants. En effet, des travaux (Sagiv *et al.*, 2012 ; Veage *et al.*, 2014) montrent l'importance de la concordance des valeurs entre les personnes et ses collègues pour être en bien-être au travail. Dans l'école, le partage des objectifs et des valeurs avec les collègues et la direction de l'école développe le sentiment d'appartenance des enseignants (Skaalvik et Skaalvik, 2011).

Une autre recherche a montré que les concordances de valeurs entre les valeurs personnelles et les valeurs perçues à l'école étaient également bénéfiques pour les quatre domaines de valeurs (Wang et Hall, 2019). Deux études ont constaté que la concordance entre les valeurs de la personne et les personnes avec qui elle interagit fréquemment augmente son bien-être hédonique (Sagiv et Schwartz, 2000 ; Sortheix et Lonnqvist, 2015). D'autres études sur la congruence personne-groupe montrent l'impact des valeurs de l'environnement social sur le bien-être (*e.g.*, Sortheix et Lönnqvist, 2015 ; Khaptsova et Schwartz ; 2016). Des résultats sont aussi conformes sur l'importance des conflits de valeurs sur l'épuisement professionnel ou le mal-être en général (Girard, 2009 ; Matziari *et al.*, 2017). Les résultats issus de l'analyse thématique de l'enquête par entretiens viennent compléter ces résultats pour une population spécifique d'enseignants d'EPS.

4.1.3 La recherche de la concordance subjective de valeurs avec l'établissement

Les résultats de l'étude par entretiens montrent que les concordances subjectives de valeurs avec l'établissement sont récurrentes dans les discours. En effet, Lucie (*désaccordée*) souligne que son désengagement est en partie dû au manque de suivi de l'administration dans la gestion des absences. Lucie met en avant les différences d'orientation éducative (Dupriez, 2003) comme un facteur d'empêchement du travail en équipe (Marsault, 2019). Il s'agit d'un élément singulier issu du parcours professionnel qui explique son faible bien-être au travail. Ce résultat s'accorde avec la théorie de la congruence personne-environnement à l'échelle de l'organisation et notamment sur la relation positive entre la concordance des valeurs et l'engagement organisationnel (*e.g.*, Boxx *et al.*, 1991). Dans l'enseignement, les études de Skaalvik (Skaalvik et Skaalvik, 2015 ; Skaalvik et Skaalvik, 2017) montrent l'importance des concordances de valeurs à différentes échelles pour viser l'épanouissement au travail et notamment la satisfaction au travail (Sagy, 1997 ; Cheung et Scherling, 1999). Les résultats de l'étude menée par Joing et ses collaborateurs (2008) montrent que lorsque les valeurs sont clarifiées et partagées dans les modes d'agir et de penser au sein d'un établissement, le bien-être collectif augmente.

Ainsi et par exemple, pour les *désaccordés*, les résultats montrent que la discordance entre ses valeurs et celles mises en œuvre dans son enseignement impacte le bien-être des enseignants d'EPS. Plus particulièrement Yoann (*désaccordée*) montre un profil clairement en décalage entre ses valeurs personnelles (centrées sur le domaine du *dépassement de soi*) et celles appliquées dans son enseignement de l'EPS (centrées sur le domaine de l'*affirmation de*

soi). L'enseignant est en forte discordance dans ses réponses au questionnaire et il nous explique dans l'entretien que le fait de passer d'un établissement d'excellence avec une pression sur les résultats à un établissement issu de l'éducation prioritaire lui a permis de redonner du sens à son métier. Kevin et Lucie ont des systèmes de valeurs opposées à Yoann, ils sont fortement en discordance car ils souhaitent faire performer leurs élèves et ils sont contraints de gérer des conflits quotidiens pour que les élèves pratiquent. Ainsi, les entretiens laissent à penser que ces discordances peuvent s'expliquer notamment par les contextes d'enseignement. De plus, les représentations du métier chez ces enseignants semblent aussi être un frein car ces professionnels laissent à penser qu'ils enseignent des valeurs qu'ils croient meilleures par davantage de *dépassement de soi*. Pour autant, ce sont ces enseignants qui évoquent les plus gros conflits avec les élèves.

Dans l'enseignement, Dubet et Duru-Bellat (2010) ont précisé que l'enseignant se construit un système de valeurs différemment selon son contexte d'intervention. Et, ce dernier est aussi une des principales causes d'attentes de la qualité de vie (Cano-García *et al.*, 2005). Les résultats de la thèse viennent donc en complément de la littérature existante pour montrer l'importance pour le bien-être des individus, des concordances de valeurs au niveau de l'organisation (Knafo et Sagiv, 2004).

5 Implications pour la formation des professeurs d'EPS

5.1 Travailler sur ses valeurs pour enseigner ce que l'on est

Les résultats de ce travail montrent qu'il est important d'avoir des pratiques professionnelles en concordance avec ses valeurs pour viser un bien-être au travail. Les résultats empiriques des entretiens montrent que cette connaissance de soi est nécessaire pour viser un « *sens en action* » (Turpin, 1999, 138). Hugo (*compositeur*) a souligné que celui qui agit au vu de ses propres valeurs donne plus de sens à ses pratiques du quotidien. Dès lors, il semble essentiel de prendre conscience de son système de valeurs afin de le comprendre et de travailler à sa mise en actes. Toutefois, les valeurs ne sont pas toujours connues, clarifiées et d'autres systèmes pèsent sur l'enseignant dans son rôle professionnel. Plus encore, des freins s'appliquent dans la mise en place de ces implications et notamment que « *les hommes sont conscients de leurs désirs mais ignorants des causes qui les déterminent* » (Spinoza, 1674)¹¹⁰.

¹¹⁰ Spinoza, lettre à Schuller, 1674.

5.1.1 Construire des séquences d'enseignement ou des situations d'apprentissage conformes à son système de valeurs

Dès lors, le processus de formation a un rôle à jouer pour développer cette connaissance individuelle puis interroger la question de l'opérationnalisation de ses valeurs personnelles dans sa pratique professionnelle. Ceci nécessite non seulement une réflexion didactique, mais également une réflexion sur les différentes postures professionnelles au regard des domaines de valeurs. Ce travail et ces réflexions restent, à notre connaissance, vierges tant sur le plan scientifique que dans le champ de la formation (pré) professionnelle ; il constitue à notre sens autant un défi à relever que de perspectives de recherche et d'application dans le champ de la formation des enseignants. Identifier les différentes manières d'enseigner et d'agir en fonction de ses valeurs puis construire des situations, des séquences, des pratiques professionnelles, en adéquation aux différents systèmes de valeurs constitue un enjeu de formation. En effet, chacun des quatre domaines de valeurs peut faire l'objet de discussions afin d'aboutir à des situations « types » centrées par domaine de valeurs.

Un travail de construction de situations d'apprentissage par domaines de valeurs a été entrepris en collaboration avec un public de fonctionnaires stagiaires de l'académie de Lille. Le protocole de construction des situations est décrit en annexe 1 page 5. Ces exemples de mises en œuvre concrètes (situations d'apprentissage) pour chaque domaine de valeurs sont proposés en annexe 1 page 6. Ce travail a été fait pour l'activité « badminton ».

Ces exemples proposent une situation de référence puis différentes formes de pratique pour chaque domaine de valeurs. L'idée est d'imaginer des séquences d'enseignement qui soient conformes à son système de valeurs. Par exemple, pour les enseignants valorisant l'*ouverture au changement*, la situation du « tournoi des pharaons » est basée sur les défis et l'autonomie des élèves dans la gestion d'un tournoi sous forme de pyramide. L'enseignant pourrait même programmer une rencontre après le cours avec le premier élève qui le « défie ». Si l'objectif de créer un décalage pour conclure l'échange dans un espace libre, l'enseignant souhaite construire une situation d'apprentissage avec une zone du terrain « bonus ». Dès lors, le fait de laisser l'élève choisir une zone « bonus » (voire de laisser la possibilité d'en mettre une seconde) dans le terrain de l'adversaire permet à l'enseignant de développer davantage l'autonomie de l'élève (*Ouverture au changement*). À l'inverse, si l'enseignant donnait la consigne d'un bonus (+3 points si l'élève marque dans la zone en fond de court à gauche par exemple), alors cette proposition didactique ne servirait pas l'autonomie de l'élève et ne

valorise donc pas *l'ouverture au changement* mais plutôt la *continuité*. En effet, par tradition l'enseignant sait que cette zone correspond au revers pour des droitiers et par son vécu (conformité), il s'agit le plus souvent d'un poids faible. Autrement, l'enseignant peut construire des équipes de deux avec un « coach »/observateur qui pourrait prendre un temps mort en milieu de match et conseiller dans le placement de cette zone. Cet ajustement valoriserait plutôt la valeur de *dépassement de soi*. Enfin, l'enseignant pourrait aussi proposer de mettre un arbitre par terrain pour compter le nombre de volants placé dans la zone « bonus » par élève puis il afficherait le score au tableau. Le/la meilleur-e élève serait ensuite félicité. Dès lors, pour un même objectif (créer un décalage pour conclure l'échange dans un espace libre), les propositions des enseignants peuvent être différentes et renvoient à des valeurs différentes. Ces situations révèlent une possibilité de créations de situations d'apprentissage et de variables d'adaptation très denses pour chacun des domaines de valeurs. Elles sont amenées à être complétées. Ce travail d'opérationnalisation peut être réalisé dans toutes les activités physiques, sportives et artistiques et pour tous les niveaux attendus. Ces premières pistes de réflexion sont un champ de réflexion vierge, à notre connaissance, pour les professionnels dans cette nouvelle approche pratique et théorique par les valeurs.

À l'instar du travail de Zanna (Zanna, 2015 ; Zanna, Jarry et Maraï, 2018) sur les jeux développant l'empathie des élèves, ces situations proposent des réponses pratiques aux professeurs d'EPS. Ces travaux s'ancrent dans la connaissance réflexive individuelle (Tochon, 1991). Il s'agit d'un des facteurs de l'enseignant expert.

Ainsi, si l'enseignant d'EPS prend conscience de ses valeurs dans sa formation et qu'il travaille sur la création de situations d'apprentissage et de pratiques professionnelles en fonction de son système de valeurs, il sera alors plus à même d'enseigner ce qu'il est et donner du sens à ce qu'il fait. Cette démarche engendrer un bien-être au travail. De fait, une posture consciente et clarifiée autour de mise en œuvre de ses valeurs permet d'être dans une logique vertueuse pour le bien-être. L'idée est de centrer cette approche didactique sur les valeurs est de faire correspondre le déclaratif (savoir), les intentions (but) et le procédural (faire) (Perez-Roux *et al.*, 2019). Si les travaux sur les orientations de valeurs en EPS (*e.g.*, Le Bot *et al.*, 2016) ont montré l'importance des valeurs individuelles sur les contenus enseignés, il nous semble qu'il faille conscientiser ses valeurs pour les développer. Cette approche permettrait un changement de paradigme dans l'enseignement de l'EPS et nous paraît prometteuse dans la formation initiale, continue et pour l'autoformation.

À l'instar des travaux issus de la littérature internationale, différents fonctionnements permettent de modifier les valeurs. D'une part, selon Lekes et ses collaborateurs (2012), une

évolution des valeurs est envisageable en quatre semaines pour des étudiants à travers un processus d'écriture de ses valeurs personnelles, puis de réflexion autour de ses valeurs dans le détail de son quotidien. D'autre part, Mergler et ses collaborateurs (2016) montrent une évolution des valeurs des enseignants stagiaires à partir de cinq mois avec des enseignements et des stages pratiques. En effet, pour diminuer les discordances de valeurs, deux possibilités sont envisageables : la modification de ses comportements (Aronson, 2019 parle de *rationalisation comportementale*) ou la modification de ses valeurs (Festinger, 1957 souligne la *rationalisation cognitive*). La plus féconde semble être de modifier les comportements en montrant à l'individu son « hypocrisie » entre ses valeurs et ses actions passées (Aronson, Fried et Stone, 1991). En effet, l'enseignant modifie ses comportements pour trouver un équilibre et s'adapter à toutes les situations tout en donnant du sens à ses pratiques (Roux-Perez, 2004). De plus, une étude (Llena *et al.*, *sous presse*) montre un lien entre la concordance et le bien-être au travail aussi pour les fonctionnaires stagiaires en EPS.

La formation des enseignants aurait un rôle à jouer pour que l'équilibre se développe autour des valeurs individuelles. Par ailleurs, le CNESCO (2015)¹¹¹ souligne que ni les programmes ni les prescriptions ne changent les pratiques en profondeur, une étude en EPS montre que les pratiques enseignantes sont plus déterminantes pour cette modification (Gueguen, 2013). Marsault (2019) souligne même qu'une meilleure connaissance de soi et de ses valeurs modifie plus les pratiques qu'un changement délibéré de valeurs dans l'institution. De fait, c'est moins le métier, que la façon de le faire qui peut en constituer le sens. De plus, le traitement de l'activité compte davantage que l'activité en elle-même. Si ces résultats et ces implications peuvent apparaître évidents, force est de constater qu'ils sont rarement pris en compte dans la formation des enseignants stagiaires (Goigoux, 2007).

5.1.2 Implications pratiques pour les formateurs d'enseignants

Pour faire vivre ses valeurs, l'enseignant doit-être en capacité de les clarifier et les formaliser, il nous semble que les formateurs ont un rôle de guide à cet égard. Cette implication est d'autant plus importante qu'un des objectifs clés de la formation initiale des enseignants est de favoriser le développement d'une identité professionnelle lié au bien-être avec une réflexion sur soi (Perrenoud, 1994 ; Roffey, 2012). D'autant plus qu'en France, les enseignants ne

¹¹¹ Note sur « *l'apprentissage de la citoyenneté à l'école : Un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage* », publiée le 12 janvier à l'adresse : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Apprentissage-citoyennete.pdf> consulté le 14 juin 2019.

semblent pas être formés à l'éducation aux valeurs (Beitone et Hemdane, 2018). Si les valeurs affichées sont claires, elles semblent s'opérationnaliser différemment sur le terrain (*ibid.*).

Ce résultat est d'autant plus réalisable en formation initiale car la flexibilité des valeurs diminue avec l'âge et elles se stabilisent (*Sortheix et Schwartz, 2017*). Ce travail aussi reste parfaitement vierge, à notre connaissance, tant sur le plan scientifique que dans le champ de la formation professionnelle. En effet, « *L'EPS est plurielle et en fonction des intentions éducatives de l'enseignant, de la conception qu'a l'enseignant de l'utilité de l'EPS, les apprentissages que réalisent les élèves sont différents* » (*Delignières, 1999, 1*).

Nous proposons de faire parler les enseignants entre eux (ou de les faire rédiger) afin qu'ils se remémorent une situation de conflits professionnels récente qui n'aurait pas été gérée de la bonne manière pour l'interrogé. À partir de cette situation, l'enseignant devra décrire son action pour régler le conflit. Une fois qu'il a terminé, il décrirait comment il aurait aimé se comporter et pourquoi. Les moments de résolution de conflits nous semblent faire ressortir la diversité des valeurs des acteurs. Le fait de prendre conscience d'une discordance par rapport à une valeur et d'envisager une autre possibilité de gérer cette situation tout en correspondant à sa valeur nous semble être un moyen de faciliter la gestion des situations de tensions par des réponses plus conformes. Cette visualisation puis la description de la situation permettent, à notre sens, de gagner en réflexivité sur ses valeurs. Par exemple, un enseignant qui réprimande un élève qui jette son chewing-gum au sol (valeur d'*universalisme* – respect de l'environnement) et qui va ensuite jeter toutes les tablettes tactiles de l'équipe disciplinaire étant donné que l'établissement investit dans des nouveaux outils informatiques se retrouve face à une contradiction. Elle peut être subie mais il peut envisager une façon de la gérer. Par exemple, il peut faire un projet avec le centre de documentation et d'information ou les donner à un autre établissement qui en aurait davantage besoin. En effet, un dilemme pourrait apparaître entre ce qu'il souhaiterait faire et ce qu'il est possible de faire à l'instar des travaux de Carnus et Ternisse (2013) évoqués dans la revue de littérature, la question est alors plus complexe.

C'est pour cela que nous partons du principe qu'il est important d'étudier les systèmes de valeurs des enseignants pour participer à un projet de formation en fonction de ses besoins, mais aussi de ses idéaux éducatifs. À l'instar de Jacquard, il s'agit dès la formation de « *révéler à un petit homme sa qualité d'homme, de lui apprendre à participer à la construction de l'humanité et pour cela l'inciter à devenir son propre créateur (...) et non un sujet qui subit sa fabrication* » (*Jacquard, 2013, 212-213*).

5.2 Modifier et recentrer ses valeurs autour des valeurs vertueuses

5.2.1 Centrer la formation sur les valeurs d'*ouverture au changement et de dépassement de soi*

Les résultats de la présente étude montrent que les valeurs d'*ouverture au changement* et de *dépassement de soi* sont vertueuses pour le bien-être au travail. Un enseignant d'EPS est en bien-être au travail s'il développe sa stimulation et son autonomie ou, des pratiques basées sur l'intérêt pour les autres ou, encore, ses propres intérêts de manière intentionnelle. Au contraire, l'enseignant d'EPS a un score de bien-être au travail moins élevé s'il développe des pratiques d'intervention proches de celles qu'il connaît déjà.

Le fait d'incorporer ces éléments dans la formation initiale et continue offre de nouvelles possibilités pour que tous les enseignants puissent repenser leurs interventions. D'autant plus que les valeurs « vertueuses » dépendent de celles du contexte afin que l'individu soit en concordance avec celles-ci (et donc en bien-être). De fait, il semble que certaines valeurs soient de manière intrinsèque plus vertueuses que d'autres et l'environnement doit favoriser ces valeurs. En termes d'implications, le fait de négliger les valeurs de conformité et de tradition (*continuité* avec par exemple l'autorité dans sa classe, la correspondance intacte aux textes institutionnels, etc.) et de compétition (avec par exemple les notes, la reconnaissance individuelle et le contexte d'un concours de recrutement, etc.) déjà particulièrement développées dans la formation initiale des enseignants stagiaires en EPS au profit des valeurs d'entraide (*dépassement de soi*) irait dans ce sens. Si les structures de formation clarifient les valeurs centrales des formations autour de ces dernières, les étudiants ou enseignants en formation s'en inspireraient pour créer une concordance. Par exemple et pour des implications concrètes, le fait de supprimer les notes en master 2 MEEF-EPS et de favoriser un fonctionnement collaboratif en groupe thématique entre les fonctionnaires stagiaires pour les mémoires de recherche serait une évolution possible basée sur les résultats de cette étude. Il est d'autant plus important de faciliter le bien-être au travail des enseignants stagiaires qui entrent dans le métier même s'ils ne semblent pas particulièrement en souffrance en EPS selon nos résultats (contrairement aux contractuels). Le fait d'enrayer le fonctionnement individuel du concours pourrait permettre de faire évoluer les valeurs développées dans la formation initiale des enseignants¹¹². Ce propos peut aussi se retrouver dans les inspections des enseignants dans

¹¹² A cet égard, les concours de l'enseignement se déroulent en master 2 en lieu et place du master 1 n'est pas de bonne augure pour limiter la compétition dans la formation : <https://www.education.gouv.fr/cid139256/devenir->

les rendez-vous de carrière qui déterminent l'« accélération de la carrière » et de la « valeur professionnelle de l'enseignant » à quatre moments de la carrière¹¹³.

Il paraît pertinent d'aborder la thématique des valeurs dans la formation initiale et la formation continue¹¹⁴ de tous enseignants (dont les contractuels qui révèlent un niveau de mal-être plus important dans notre étude). Avec la refonte des instituts de formation des enseignants en France, cette recherche participe à répondre aux nouveaux défis sociaux, nouveaux contextes et nouveaux enjeux dans l'enseignement et la formation. Elles permettent par ailleurs de développer la responsabilité des enseignants, en les rendant plus autonomes (valeurs d'*ouverture au changement*) dans la conception et la régulation de leur propre stratégie d'intervention. En effet, il est possible d'amener une concordance en alignant les pratiques professionnelles sur les valeurs développées dans l'environnement professionnel. Par exemple, lors des formations, les valeurs développées par les formateurs et celles valorisées par le collectif d'apprenants sont déterminantes (Kristof-Brown *et al.*, 2005). Si agir de façon très normative semble être la principale barrière au bien-être au travail tandis que le fait de coopérer dans un environnement créatif, autonome et stimulant favorise le bien-être, alors il semble primordial de modifier et recentrer ses valeurs.

5.2.2 Centrer plus particulièrement les pratiques professionnelles sur le travail collaboratif porteur du *dépassement de soi*

Les résultats montrent que la valeur la plus déterminante pour expliquer le bien-être au travail dans tous les contextes et pour toutes les analyses est le *dépassement de soi*. En effet, c'est le domaine le plus influençant dans les pratiques professionnelles et son pouvoir explicatif est presque identique à l'*ouverture au changement* au niveau général. Nous proposons donc de construire la formation initiale et les environnements professionnels dans un cadre valorisant cette valeur c'est-à-dire dans la collaboration et l'entraide. De plus, le processus collaboratif est déterminant pour le bien-être collectif et individuel (Michinov, 2005). Barrère (2017) souligne que les évolutions possibles proposées par des équipes d'enseignants sont souvent les plus porteuses. À ce sujet, Connac (2017) souligne que les enseignants ne peuvent pas apprendre à

[enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-le-metier.html](https://www.education.gouv.fr/cid118572/rendez-vous-carriere-mode-emploi.html) consulté le 16 juin 2019.

¹¹³ <https://www.education.gouv.fr/cid118572/rendez-vous-carriere-mode-emploi.html> consulté le 16 juin 2019.

¹¹⁴ De plus, l'obligation de la formation continue des enseignants durant cinq jours par an offrent des moments propices à la formation des enseignants au vu du décret du 6 septembre 2019 : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=643078B54790D7914ECD24F8503C15E6.tplgfr26s_3?cidTexte=JORFTEXT000039061144etdateTexte=etoldAction=rechJOetcategorieLien=idetidJO=JORFCONT000039060970 consulté le 28 septembre 2019.

leurs élèves à coopérer s'ils ne le font pas entre eux. En ce sens, il faut bien enseigner ce que l'on est et être ce que l'on enseigne. Ces conséquences passent par l'exemplarité de l'enseignant.

Coste et ses collaborateurs (2018) montrent que plus l'enseignant perçoit le métier d'enseignant avec des caractéristiques sociales, moins il le percevra comme difficile et ainsi sa satisfaction personnelle augmentera. Les valeurs de *dépassement de soi* sont donc propices pour l'individu et pour le collectif. De plus, le travail collaboratif agit sur le climat scolaire et la performance (Debarbieux, 2008) en permettant une meilleure adéquation des actions individuelles pour la réussite des élèves (Corriveau *et al.*, 2010). Enfin, il permet de répondre aux difficultés des enseignants (Nunez Moscoso et Murillo, 2017) selon que la collaboration est imposée ou non (Hargreaves, 1994).

5.3 Clarifier le contexte d'enseignement autour des valeurs partagées

5.3.1 Viser le partage des valeurs en collectif

La présente étude affirme que pour être heureux au travail, la concordance de valeurs avec le collectif disciplinaire semble également importante. La littérature montre que selon les valeurs développées dans le contexte, les valeurs vertueuses peuvent être modifiées (Khaptsova et Schwartz, 2016). Les études de Marsault (2004 ; 2019) appuient ce constat et montrent que la régulation par l'équipe en EPS s'opère d'abord par le partage anticipé des valeurs de l'espace professionnel. Il convient donc de dépasser l'échelle intra-individuelle même si elle impacte fortement le bien-être, pour envisager également le collectif autour de valeurs partagées. Si l'enseignant est confronté à d'autres origines de valeurs imposées par les institutions, collègues, équipe pédagogique qui influencent ses pratiques professionnelles, la concordance des valeurs avec les pairs semble être la plus déterminante dans les discours.

Une implication de cette recherche est de concevoir un projet collectif autour des valeurs partagées pour clarifier une ou deux valeurs centrales à valoriser entre pairs. Cette ligne de conduite commune peut permettre d'éviter les conflits de valeurs. Nous pensons que l'ancrage des équipes dans des valeurs communes doit se réaliser en amont des difficultés pour faciliter le bien-être au travail des enseignants d'EPS. Un fonctionnement sur des valeurs partagées permet de remettre le sens du métier au centre de son quotidien professionnel et ainsi favoriser le bien-être au travail. Par exemple, une brève présentation des valeurs de l'équipe pourrait apparaître dans le projet EPS et la synthèse du projet EPS demandée par les Inspecteurs d'Académie/Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.

À l’instar des travaux sur l’éthique professionnelle dans le sens de la déontologie professionnelle de Prairat (2009) puis de Rayou (2017), nos propos sont de clarifier les valeurs qui permettent de piloter les apprentissages dans l’équipe disciplinaire. Par ailleurs, l’authenticité individuelle dans l’équipe participe au bien-être de chacun et de tous (Emmerich, Knoll et Rigotti, 2019). Les travaux de Ria (2015) peuvent aussi être développés sur la nécessité d’un guide de formalisation théorique avec des exemples pour permettre de formaliser ce travail. Il nous semble que cet outil doit être réalisé en équipe disciplinaire localement et participer autour de valeurs « préexistantes » tout en l’adaptant à un contexte écologique. Ce travail s’appuie aussi sur les écrits de Bouquet (2017) dans l’objectif d’un sens partagé. Cette clarification collective des valeurs communes aux membres d’une équipe pédagogique participerait à la construction de cette finalité pour coconstruire une communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991) autour des valeurs partagées. Cette démarche devrait permettre de donner des repères aux enseignants, afin qu’ils puissent trouver plus de sens dans leur pratique professionnelle. Enfin, ce fonctionnement permettrait de définir et clarifier individuellement ses valeurs pour pouvoir en équipe trouver des axes communs au niveau déontologique (éthique commune), téléologique (loi commune) et axiologique (principes et valeurs communs) selon le cadre proposé par Joing (2009). Les entretiens laissent à penser qu’une certaine éthique dans l’équipe pédagogique pourrait se construire autour des valeurs partagées et ouvre un nouveau champ qui mérite d’être davantage exploré.

Toutefois, dans cette implication, il faudra être précautionneux de ne pas renforcer les valeurs et principes passés. En effet, Dubet (2000) montre que « *la logique de la négociation interne conduit mécaniquement au conservatisme (...) Aussi la logique du plus petit dénominateur commun finit toujours par s’imposer* » (413). Ainsi, la construction collaborative est une négociation en fonction des valeurs en présence mais peut à la conservation des valeurs du collectif (Marsault, 2019). Les décisions peuvent devenir subies et si l’enseignant se contraint à développer des pratiques professionnelles qui ne lui conviennent pas, la discordance de valeurs semble se développer dans ses pratiques professionnelles. De plus, Skaalvik et Skaalvik (2015) ont souligné que l’absence de concordance dans les valeurs peut être causée par la dépendance à un enseignant de l’équipe d’enseignant qui occupe une place de référent dans les décisions ou les choix de l’équipe. À ce sujet, une possibilité serait d’envisager des « médiateurs » dans cette phase de construction sur les valeurs individuelles pour construire sur les valeurs partagées par tous.

5.3.2 Propositions pour les enseignants en mal-être au travail

Les études sur le bien-être amènent à rencontrer et à identifier des enseignants en mal-être. Jeffrey et Sun (2006) montrent d'ailleurs que les enseignants exposés à un désir de quitter la profession ne se sentent pas soutenus. Par exemple, les enseignants *désaccordés* et *sans-partitions* semblent plus enclins à se désengager de la profession. Ainsi, la nécessité d'aider ces populations plus vulnérables et difficilement repérables s'est posée pendant la thèse et mérite maintenant d'être partagée avec ceux qui liront ce travail. Nous nous sommes renseignés sur les actions individuelles avec les cellules d'aide du rectorat (*e.g.*, Réseaux Prévention, Aide et Suivi de l'académie de Lille ou les Espaces d'Accueil et d'Écoute) et au niveau collectif (*e.g.*, formation et sensibilisation sur les questions de bien-être et de qualité de vie au travail, cellule de médiation, groupes d'échanges sur les pratiques professionnelles, etc.) et avons parfois donné le contact de professionnels. Pour ailleurs, le ministère de l'Éducation nationale a renouvelé un partenariat avec la MGÉN¹¹⁵ et semble développer les campagnes de sensibilisation.

L'approche par les valeurs pourra être une plus-value au-delà des fonctionnements actuels. En perspective, nous contacterons ces différentes instances pour présenter ces travaux aux services concernés. Les apports de la recherche contribuent aussi à accompagner les enseignants dans leur perfectionnement professionnel (Gomez, 2004). Ces préconisations d'actions de prévention sont donc envisageables pour la suite notamment dans le cadre des accords avec la MGÉN ou au travers de la formation initiale et continue des enseignants. Ainsi, nous espérons que ce travail sera utile pour les professionnels de l'éducation, les politiques publiques et les instituts de formation.

6 Limites et perspectives

6.1 Une généralisation limitée par les conditions de l'étude

Quelques limites peuvent être soulevées notamment la réalisation d'une passation électronique pour laquelle on ne maîtrise pas toutes les conditions (heure, dans la classe, contexte de remplissage, préalables dans la journée avant de répondre, etc.). De plus, nous sommes conscients du biais d'échantillonnage par une démarche non probabiliste de convenance et par grappes. Par ailleurs, les résultats ont pu être impactés par le profil des enseignants qui ont bien voulu y participer. De plus, il s'agit peut-être des enseignants qui ont

¹¹⁵ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=137663 consulté le 16 juin 2019.

le plus besoin d'études sur le bien-être et qui seraient les plus confrontés à la nécessité d'une recherche-action qui n'ont pas répondu. Une des perspectives serait d'effectuer une recherche collaborative (avec les rectorats par exemple) sur un suivi longitudinal pour les enseignants d'EPS les plus en souffrance et les plus désengagés de la profession. En effet, l'échantillonnage non probabiliste de ce travail nous a peut-être fait passer à côté de bon nombre d'entre eux.

Par ailleurs, si nos travaux révèlent que la concordance de valeurs pèse plus que le milieu environnemental de l'établissement, nous ne pouvons les généraliser à d'autres académies et à d'autres disciplines d'enseignement. Ces travaux offrent des éclairages multiples mais les facteurs culturels et contextuels pèsent sur le bien-être et peuvent varier d'un pays à l'autre (Medrano et Trógolo, 2018). Il est donc nécessaire de relativiser ces résultats au vu du nombre d'enseignants interrogés, dans une zone géographiquement limitée.

Toutefois, ces résultats tendent à être complétés pour étendre la réflexion à d'autres populations notamment dans d'autres disciplines d'enseignement et ouvrent de nouvelles perspectives.

6.2 Les autres échelles déterminantes du lien entre bien-être et valeurs

La thèse s'est essentiellement intéressée au niveau intrapersonnel (individuel). Toutefois, si on se réfère au cadre de Bronfenbrenner (1979) et à l'approche écologique, ces travaux ne se réfèrent qu'au niveau microscopique. Or le bien-être est complexe et mérite d'être étudié à différentes échelles pour étudier comment les valeurs de l'enseignant s'organisent au contact des autres (les pairs, les élèves, l'institution). Si les entretiens ont évoqué le partage de valeurs avec les pairs, il n'en reste pas moins que la complexité des échelles n'est pas à négliger dans l'explication du bien-être. Ces facteurs n'ont pas été considérés directement et mériteraient d'être traités de la même manière que la concordance de valeurs intrapersonnelles et donc avec une étude plus approfondie.

Ainsi, l'analyse des discours sous le prisme d'un autre cadre théorique, notamment celui de Bronfenbrenner (approche écologique) aurait sans doute introduit de nouveaux facteurs explicatifs. Une des perspectives sera donc de dépasser l'échelle intra-individuelle pour interroger le lien entre valeurs et bien-être même si elle impacte fortement le bien-être, pour envisager également les autres échelles. Ainsi, dans le prolongement de cette étude, nous souhaiterions élargir ces conclusions à l'ensemble de la communauté scolaire en considérant l'institution comme un macro-système complexe (Joing, 2009). L'hypothèse sera que plus les valeurs sont clarifiées, cohérentes et partagées au sein d'un système, plus le bien-être subjectif est élevé. L'originalité de cette perspective sera de s'intéresser au système éducatif dans son

ensemble et de manière interreliée au travers de différents outils d'analyse (focus group, entretiens semi-directifs, questionnaire). Dans une optique pluridisciplinaire, les valeurs sont des « *préférences intersubjectivement partagées* » (Habermas, 1998). Le modèle théorique de Schwartz permettrait d'interroger les valeurs personnelles et interpersonnelles à différentes échelles (Schwartz *et al.*, 2012) selon une approche écologique (Bronfenbrenner, 1979). Dès lors, les systèmes de valeurs des élèves, des enseignants, des chefs d'établissement et personnels administratifs seraient interrogés séparément au travers du questionnaire des valeurs par portraits (Schwartz, 2003)¹¹⁶. Si les valeurs saines dépendent de la concordance de valeurs avec l'environnement, il serait pertinent de mesurer les valeurs de tous les acteurs de la communauté éducative. La ressource des concordances de valeurs (Skaalvik et Skaalvik, 2011 ; Skaalvik et Skaalvik, 2015) semble sous-exploitée dans la littérature en sciences de l'éducation. Une tâche importante pour les recherches futures consiste également à explorer les moyens d'établir des objectifs et des valeurs partagés par le personnel enseignant. Puisqu'une part de la responsabilité des violences scolaires incombe aux établissements (Joing, 2008), nous interrogerons particulièrement son impact sur le bien-être collectif en fonction des valeurs véhiculées par l'institution scolaire. Si sentiment d'appartenance de l'enseignant augmente lorsque les valeurs de l'institution sont clarifiées et partagées (Roffey, 2012), alors il nous semble que le bien-être sera aussi impacté.

Dans le prolongement, une perspective est de mener une analyse lexicométrique des valeurs centrales des textes institutionnels de l'Éducation nationale¹¹⁷. L'objectif est notamment d'étudier si la concordance/discordance de valeurs avec les prescriptions institutionnelles et plus particulièrement les préconisations axiologiques a un impact sur le bien-être des enseignants. En effet, il nous semble que si l'enseignant a des valeurs différentes de celle de l'institution qu'il doit représenter, il aura un niveau de bien-être au travail moins élevé.

Par ailleurs, une perspective de ce travail sera de développer les connaissances sur les valeurs recherchées par les élèves. Les concordances de valeurs des élèves et celles de l'institution permettront aussi d'expliquer une part du bien-être des élèves. En effet, à notre connaissance, les concordances de valeurs avec les élèves n'ont jamais été directement étudiées. Seuls Musiol et Boehnke (2013) ont mesuré l'impact de la congruence élève/école notamment

¹¹⁶ L'étude pourrait être étendue aux Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale, représentants syndicaux.

¹¹⁷ Notamment depuis le socle commun des compétences et des connaissances érigé par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (loi Fillon) du 23 avril 2005 <https://eduscol.education.fr/pid23410/le-socle-commun.html> consulté le 16 juin 2019.

sur la satisfaction de vie. Nous souhaiterions interroger quelles sont les valeurs importantes pour les élèves en EPS pour les comparer aux valeurs recherchées dans le sport et dans l'école. Cela correspond à une perspective de ce travail.

Dès lors, il sera envisageable d'interroger les valeurs personnelles et professionnelles des enseignants d'EPS au regard de l'impact sur le bien-être des élèves. Ces travaux ouvriront un pan de littérature sur les concordances de valeurs entre les élèves et les enseignants sur leur bien-être respectif.

À ce sujet, une légère simplification du questionnaire de valeurs par portraits (Schwartz *et al.*, 2001) a été développée à travers des images pour les élèves avec le « *Picture-Based Value Survey for Children* » (PBVS-C) par Döring et ses collaborateurs (2010). Il pourra aussi être validé en langue française, ce qui, à notre connaissance, n'a pas encore été réalisé à ce jour. Les études ont utilisé le questionnaire de valeurs par portraits pour étudier les valeurs des élèves de 11 ans (Knafo et Spinath, 2011 ; Vecchione *et al.*, 2016). En France, Wach et Gros ont fait passer le « *jeu des portraits* » (non validé) avec des collégiens en ZEP (2011)¹¹⁸.

6.3 L'explication du bien-être au travail : un champ complexe

L'utilisation d'un cadre théorique permet d'adopter un point de vue pour élargir et affiner la compréhension d'un lien complexe. Toutefois, le bien-être au travail a été étudié de multiple façon et nombreuses d'entre elles ont été occultées dans cette étude. Les approches d'orientations historico-culturelles (cf. en ergonomie, en didactique et en psychologie du travail) insistent sur les liens entre les multiples prescriptions (parfois contradictoires), les motifs d'engagement dans les situations de travail et les conditions effectives de travail (*e.g.*, Falzon, 2013) pour comprendre le bien-être. Selon Clot (2015), « *il n'y a pas de bien-être sans bien-faire* » (212). Nous n'avons pas interrogé ses facteurs d'efficacité de l'enseignant, de prescriptions et d'engagement dans les situations au travail. De manière inductive, les verbatims n'y font pas écho.

Toutefois, ces facteurs ne relèvent pas toujours son système de valeurs, mais, en partie, de la confrontation entre ce qui est demandé de faire et l'effort à réaliser au niveau cognitif, affectif, etc. (Hubault, 2009). En effet, les interventions concrètes sont aussi faites d'empêchements, de renoncements qui mettent l'individu dans une position de tension entre

¹¹⁸ Communication en ligne sur « *La valeur "conformité" à l'épreuve des collégiens et lycéens* » à la Maison de la Recherche en Sciences Humaines (MRSH) de l'Université de Caen Basse-Normandie le 7 décembre 2011: <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/> consulté le 16 juin 2019.

ses buts et son activité (Leontiev, 1974). De fait, le contexte de la fonction et les injonctions qui pèsent spécifiquement sur l'enseignant auraient pu être interrogés.

Par ailleurs, l'étude s'est recentrée sur les facteurs individuels. Toutefois, des études (*e.g.*, Lyubomirsky, Sheldon et Schkade, 2005) montrent que 50 % du niveau de bonheur s'explique au niveau génétique, 10 % par l'environnement et 40 % par le contrôle de soi. Le travail de certains sociologues (*e.g.*, Cabanas et Illouz, 2018) montre que la psychologisation des rapports sociaux contribue à responsabiliser l'individu du déroulement de sa vie, parfois incapable de gérer son bonheur. De plus, les causes environnementales structurelles et sociales qui déterminent l'individu impactent aussi son bonheur.

6.4 D'autres perspectives méthodologiques : le focus group, la comparaison aux sosies, la vidéo, les études longitudinales

Seulement 12 entretiens ont été menés, si l'échantillonnage est basé sur les résultats d'une étude quantitative il aurait été intéressant de relever des traits de typicalité pour chaque groupe d'enseignants. Pour ce faire, il aurait fallu poursuivre les entretiens avec des enseignants de chaque catégorie pour étudier les récurrences dans les profils (principe de la saturation). Plus encore, d'autres méthodes d'entretiens auraient pu être menées et notamment dans la prise en compte du non verbal. Il s'agit d'une limite qui amène une perspective pour de nouveaux travaux (*cf.* la méthodologie des entretiens d'explicitation [Vermersch, 1994]). En effet, l'étude des valeurs et du bien-être par questionnaires et entretiens se base plutôt sur le niveau cognitif et sur la description que l'enseignant fait de ses pratiques, un biais de désirabilité sociale existe (Fisher, 1993).

De nombreuses perspectives de recherches existent mobilisant des approches et outils méthodologiques différents. Nous n'évoquerons que celles qui nous paraissent prioritaires et fécondes par rapport aux résultats obtenus. Dès lors et dans le prolongement de la méthodologie de Schwartz, il semblera pertinent de mener quatre formes d'études complémentaires.

Dans un premier temps, une étude de comparaison sur un individu en action avec le principe de l'instruction au sosie par exemple (Oddone, Ré et Briante, 1981 ; Saujat, 2002). À ce sujet, la méthodologie de Saujat (2002) permet d'interroger les valeurs indirectement pour regarder son expérience avec les yeux de son sosie (*e.g.*, « *Suppose que je sois ton sosie et que demain, je me retrouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?* » (109)).

Ensuite, des « focus groups » pourront être menés avec les enseignants autour d'éléments du quotidien pour mesurer leurs valeurs au travail à partir des actes du quotidien et de ce qui est visible pour tous. Pour exemple, « qui range le matériel les tables de tennis de table (ou les cordes d'escalade) qui sont particulièrement fragiles : les élèves ou les enseignants ? ». Ces données permettront de repérer les différents systèmes de valeurs ainsi que leur niveau de concordance/discordance. Par ailleurs et comme le préconise Eccles et Roeser (2011), les approches qualitatives seront encore à développer « *parce que la plupart des recherches sont une simplification de la réalité scolaire, nous pensons que les études ethnographiques et d'observations de terrain continueront de constituer une source importante de compréhension* » (236).

De plus, scénariser des situations précises de dilemmes sous forme de scénarios mis en actes et de proposer ces vidéos aux enseignants d'EPS peut constituer une piste intéressante. Elles traduiraient des moments du quotidien, un enseignant qui installe les terrains en badminton en amont du cours (afin de saisir qui installe et range le matériel), une autre avec des élèves qui se filment en gymnastique pour améliorer leurs postures. Les répondants se compareraient à ces pratiques professionnelles du quotidien pour dire dans quelle mesure ils agissent de la même façon. Ces études peuvent se faire sur tablette en présentielle et simplifier une passation à l'instar des *diary studies*. L'idéal serait de mener une analyse longitudinale pour voir des évolutions et l'influence éventuelle des contextes d'enseignement. Ces vidéos pourraient aussi servir pour la formation des enseignants.

Enfin, des études longitudinales seraient intéressantes pour étudier l'évolution des valeurs en fonction du contexte des enseignants notamment lors de mutations à l'instar du propos de Yoann. Plus encore, l'évolution des valeurs en fonction des conditions effectives de travail et des prescriptions qui pèsent sur les professeurs d'EPS est à la fois une limite et une perspective de ce travail (*e.g.*, le contexte culturel, politique, institutionnel situé dans lequel l'activité de l'enseignant se réalise). Ainsi et pour exemple, la prise en compte de la spécificité du travail enseignant d'EPS est de devoir prendre les transports en commun pour se rendre sur ses installations avec une classe de 6eme peut limiter le développement de l'autonomie. Ces facteurs mériteraient d'être interrogés en parallèle pour avoir une vision plus englobante des relations entre les systèmes de valeurs et le bien-être. En effet, le système de valeurs et notamment dans son lien avec le bien-être ne peut être dissocié de la prise en compte du contexte dans lequel l'acteur intervient.

Il serait également intéressant à l'occasion de recherches futures de mixer les mesures perçues et métriques (notamment au travers d'une étude par observation directe et/ou longitudinale) afin d'identifier un potentiel décalage entre la situation réellement vécue et la situation perçue par l'enseignant d'EPS, notamment sur son système de valeurs. En effet, le décalage entre les décisions des enseignants lors de la planification de leur enseignement et celles prises au cours d'une séance d'enseignement peuvent être distinctes (Tsangaridou et O'Sullivan, 2003 ; Argyris et Schön, 2018).

Conclusion : de la recherche à l'action

« *Quand t'es pleinement dans la situation, ça transparait dans ton regard, dans ta façon de t'exprimer, inconsciemment ça doit jouer* »

Jean, enseignant d'EPS certifié en collège, 21 ans d'ancienneté, harmonieux

L'objet de cette recherche visait à étudier dans quelle mesure les systèmes de valeurs et leur niveau de concordances/discordances permettaient d'expliquer voire de prédire le bien-être au travail des enseignants d'EPS. La littérature a montré que l'enseignement est épris de valeurs et qu'il est complexe de les mesurer (Reboul, 1992). Ces dernières se traduisent en comportements et en pratiques professionnelles qui peuvent être différentes selon les enseignants (Skaalvik et Skaalvik, 2011). Le modèle des valeurs de base de Schwartz est apparu particulièrement adapté notamment au travers du cadre méthodologique du questionnaire de valeurs par portraits (Schwartz *et al.*, 2001). Dans notre travail de thèse, nous avons adapté cet outil pour en proposer un nouveau permettant d'interroger les valeurs dans le contexte spécifique de l'enseignement de l'EPS. Celui-ci a permis d'interroger les concordances/discordances des enseignants d'EPS en fonction de leurs pratiques professionnelles.

Les résultats montrent que les enseignants d'EPS ont des systèmes de valeurs spécifiques.

En premier lieu, cette spécificité tient au fait qu'ils sont davantage orientés vers le domaine de valeurs d'*ouverture au changement* que la population française de l'ESS8. Ces résultats sont conformes aux études précédentes révélant que (1) le système de valeurs diffère en fonction des métiers et des domaines professionnels (Avallone *et al.*, 2010) ; (2) les enseignants (Winter *et al.*, 1998 ; Schwartz et Bardi, 2001) ont des priorités de valeurs particulières. Plus spécifiquement, (3) ils sont davantage orientés vers l'*ouverture au changement* (Schwartz et Bardi, 2001).

En second lieu, la particularité des systèmes de valeurs des enseignants d'EPS est que le domaine de valeurs de l'*affirmation de soi* est également un domaine privilégié. Toutefois, ce résultat rompt avec l'image des professeurs d'EPS davantage présentés comme des

éducateurs valorisant des valeurs sociales (Perez-Roux, 2009 ; Mierzejewski, 2016) et donc qui dépendent davantage du *dépassement de soi*. En revanche, ces résultats confirment la littérature relative aux valeurs dans le sport (Bardi et Schwartz, 2013 ; Albouza *et al.*, 2016).

Concernant le bien-être, la littérature montre des difficultés professionnelles chez les enseignants en France (Nunez Moscoso et Murillo, 2017 ; Castets-Fontaine *et al.*, 2019). Les enseignants d'EPS ne sont pas préservés (Coutarel *et al.*, 2015 ; Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019). Pourtant, un bon enseignement nécessite un professeur heureux dans son travail (Roffey, 2012 ; Curby *et al.*, 2014). Le bien-être au travail étant un construit à part entière (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012), il a été interrogé spécifiquement dans ses conceptions hédonique et eudémonique par le biais d'outils de mesure validés pour compléter la littérature.

Les études montrent des relations directes entre le bien-être et les valeurs (*e.g.*, Sortheix et Schwartz, 2017 ; Schwartz et Sortheix, 2018). Les résultats de la thèse révèlent que les valeurs d'*ouverture au changement* et de *dépassement de soi* sont vertueuses en étant corrélées au bien-être des enseignants tandis que les valeurs de *continuité* sont néfastes pour le bien-être au travail des professeurs d'EPS. Un des résultats de la thèse va à l'encontre de la littérature internationale : l'*affirmation de soi* est corrélée positivement au bien-être pour les enseignants d'EPS de notre étude alors que ce domaine est habituellement corrélé négativement. Par ailleurs, ces valeurs ayant été révélées comme plus importantes pour les enseignants d'EPS et tenant compte du fait que les valeurs du contexte social sont médiatrices dans les relations directes entre les valeurs et le bien-être (Khaptsova et Schwartz, 2016), il est possible de confirmer que la concordance de valeurs avec l'environnement professionnel est un facteur déterminant du bien-être au travail.

Sur ce dernier point, les travaux de Skaalvik et Skaalvik (2011 ; 2013 ; 2016) sont, à notre connaissance, les seuls à questionner de manière spécifique les concordances de valeurs dans l'enseignement. Leurs résultats démontrent que les concordances de valeurs dans l'équipe pédagogique permettent de diminuer le désengagement de la profession d'enseignants de primaire et de secondaire ainsi que d'améliorer la satisfaction professionnelle (Skaalvik et Skaalvik, 2011). Les résultats de la thèse viennent compléter ces travaux sur deux niveaux (1) les concordances de valeurs intrapersonnelles sont les plus déterminantes pour le bien-être au travail des enseignants d'EPS, (2) le partage de valeurs avec les pairs est une variable médiatrice de ce même bien-être.

Des analyses statistiques multifactorielles ont été menées pour dégager les variables explicatives du bien-être au travail des enseignants d'EPS. Quatre profils caractéristiques ont été identifiés : les *harmonieux*, les *compositeurs*, les *désaccordés* et les *sans-partitions*. Parallèlement aux enquêtes par questionnaire, douze entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants d'EPS typiques de ces profils. Les résultats de cette étude mixte montrent que le fait d'agir en accord avec son système général de valeurs est un facteur plus déterminant que la nature de valeurs ou les variables socio-environnementales pour expliquer et prédire le bien-être au travail des professeurs d'EPS interrogés. Ce travail complète donc la littérature actuelle et développe de nouvelles connaissances méthodologiques et empiriques sur les valeurs, les concordances de valeurs, le bien-être et les autres variables interrogées.

Les résultats principaux révèlent que (1) les concordances/discordances de valeurs sont déterminantes pour expliquer et prédire le bien-être au travail. Par ailleurs, la nature des valeurs (2) impacte également ce bien-être. En conséquence, nous pouvons affirmer que plus les pratiques professionnelles sont en adéquation avec le système général de valeurs, plus l'enseignant d'EPS est heureux et satisfait au travail mais aussi que les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* sont les plus vertueuses plus les enseignants d'EPS.

Le sujet du bien-être enseignant est, sans conteste, un objet de recherche primordial pour la formation initiale et continue. L'étude des valeurs peut permettre de développer le bien-être au travail des professeurs d'EPS et constitue, à ce titre, une piste intéressante pour enrichir les formations des enseignants. En effet, à l'issue de ce travail nous préconisons (1) de concevoir une éducation aux valeurs autour des valeurs d'*ouverture au changement* et de *dépassement de soi* dans la formation initiale et continue ; (2) permettre aux enseignants de viser une concordance de valeurs incorporées dans leurs pratiques d'enseignement en EPS en construisant des séquences d'apprentissage en accord avec ses valeurs ; (3) de compléter cet objectif de construction dans le sens d'un partage avec l'équipe disciplinaire.

Une des responsabilités de l'enseignant d'EPS pourrait être de prendre conscience de ses valeurs et de celles mises en œuvre dans ses pratiques professionnelles pour les adapter afin qu'elles contribuent à son bien-être au travail et son efficacité enseignante. D'autres travaux sont désormais nécessaires pour étendre la réflexion à la population des enseignants toute discipline confondue.

Ce travail nous apparaît d'autant plus essentiel que le bien-être enseignant a une répercussion sur celui des élèves (Roffey, 2012 ; Curby *et al.*, 2014). Plus encore, si nous souhaitons élargir ces conclusions à l'ensemble de la communauté scolaire en considérant l'institution comme un macro-système complexe (Joing, 2009), l'objet d'une prochaine recherche serait d'explorer les concordances/discordances de valeurs à différentes échelles (macro, méso, micro) autour de l'hypothèse suivante : plus les valeurs sont clarifiées, cohérentes et partagées au sein d'un système, plus le bien-être subjectif est élevé. Dès lors, les systèmes de valeurs des élèves, des enseignants de toutes disciplines, des chefs d'établissement et des personnels administratifs pourraient être interrogés séparément et collectivement dans des entretiens par « focus group » par exemple. Si l'importance d'enseigner ce que l'on est vient d'être démontrée dans ces travaux, il nous semble aussi important d'être ce que l'on enseigne.

Entre espoirs et inquiétudes, l'école est en mutation. Elle peut ainsi être initiatrice d'un mouvement vers le bien-être de ses « employés » et de ses « usagers » dans son rôle de service public de l'éducation. Il s'agit de deux des dix-sept objectifs de développement durable fixés en septembre 2015 par l'ONU¹¹⁹ : il faut « *donner les moyens de vivre une vie saine et promouvoir le bien-être de tous à tous les âges* » et « *obtenir une éducation de qualité* ». Cette thèse nous semble avoir apporté une modeste contribution à l'atteinte de ce double objectif.

¹¹⁹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/health/> consulté le 31 juillet 2019.

Bibliographie

- Abaidi-Ben Nasr, J., & Drillon, D. (2016). Les dimensions du bien-être au travail : Axes de prévention des risques psychosociaux ? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, *HS* (Supplement), 145–172. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychosociologie-de-gestion-des-comportements-organisationnels-2016-Supplement-page-145.htm>.
- Abord de Chatillon, E., & Richard, D. (2015). Du sens, du lien, de l'activité et du confort (SLAC). Proposition pour une modélisation des conditions du bien-être au travail par le SLAC. *Revue française de gestion*, *41*(249), 53-71. <https://doi.org/10.3166/rfg.249.53-71>
- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales* (Thèse doctorat état). Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Achor, S. (2011). *The happiness advantage : The seven principles that fuel success and performance at work*. London: Virgin.
- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests : Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, *121*(2), 219-245. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.2.219>
- Adkins, C. L., Ravlin, E. C., & Meglino, B. M. (1996). Value Congruence between Co-Workers and its Relationship to Work Outcomes. *Group & Organization Management*, *21*(4), 439-460. <https://doi.org/10.1177/1059601196214005>
- Adkins, C. L., Russell, C. J., & Werbel, J. D. (1994). Judgments of fit in the selection process : The role of work value congruence. *Personnel Psychology*, *47*(3), 605-623. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1994.tb01740.x>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style : Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *36*(6), 595-609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- Afsa, C. (2015). Où fait-il bon enseigner. *Education et Formations*, *88–89*, 61–77.
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic resilience : What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *Organisation for Economic Co-operation and Development*.
- Ahr, & Denizot. (2013). *Les patrimoines littéraires à l'école : Usages et enjeux*. Namur: Presses univ.
- Albouza, Y. (2014). *Le système des valeurs des athlètes et leur rôle dans la régulation de leur agressivité lors des pratiques sportives compétitives*. Université Claude Bernard-Lyon I.
- Albouza, Y., Wach, M., Chazaud, P., & Crémieux, J. (2016). Les valeurs des jeunes boxeurs au crible du modèle de Schwartz. *Staps*, *111*(1), 97. <https://doi.org/10.3917/sta.111.0097>
- Allen, M. S., & McCarthy, P. J. (2016). Be Happy in your Work : The Role of Positive Psychology in Working with Change and Performance. *Journal of Change Management*, *16*(1), 55-74. <https://doi.org/10.1080/14697017.2015.1128471>
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Oxford, England: Holt, Reinhart & Winston.
- Allport, G., W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1931). *A study of values*. Oxford, England: Houghton Mifflin.

- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184. <https://doi.org/10.5465/256995>
- Antonini, B. (2006). Jaurès, J. (1910). Pour la laïque, Discours à la Chambre, le 24 janvier 1910 cité par Antonini, B. (2006). *Revue française de pédagogie*, (155), 162-164.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, 36(6), 725-733. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z)
- Arciniega, L., & González, L. (2000). Desarrollo y validación de la escala de valores hacia el trabajo EVAT 30. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 281-296. <https://doi.org/10.1174/021347400760259712>
- Arciniega, L. M., González, L., Soares, V., Ciulli, S., & Giannini, M. (2009). Cross-Cultural Validation of the Work Values Scale EVAT Using Multi-Group Confirmatory Factor Analysis and Confirmatory Multidimensional Scaling. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 767-772. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002134>
- Argyle, M., & Crossland, J. (1987). The dimensions of positive emotions. *British Journal of Social Psychology*, 26(2), 127-137. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1987.tb00773.x>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2018). *Die lernende Organisation : Grundlagen, Methode, Praxis* (Sonderausgabe Management-Klassiker; W. Rhiel, Trad.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Arieli, S., Sagiv, L., & Roccas, S. (2019). Values at Work : The Impact of Personal Values in Organisations. *Applied Psychology*, apps.12181. <https://doi.org/10.1111/apps.12181>
- Aronson, E, Fried, C., & Stone, J. (1991). Overcoming denial and increasing the intention to use condoms through the induction of hypocrisy. *American Journal of Public Health*, 81(12), 1636-1638. <https://doi.org/10.2105/AJPH.81.12.1636>
- Aronson, Elliot. (2019). Dissonance, hypocrisy, and the self-concept. In E. Harmon-Jones (Éd.), *Cognitive dissonance : Reexamining a pivotal theory in psychology (2nd ed.)*. (p. 141-157). <https://doi.org/10.1037/0000135-007>
- Assael, H. (1984). *Consumer behavior and marketing action* (2nd ed). Boston: Kent Pub. Co.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools : The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461. <https://doi.org/10.3102/0002831208329598>
- Aurenhammer, F. (1991). Voronoi diagrams—A survey of a fundamental geometric data structure. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 23(3), 345-405.
- Avallone, F., Farnese, M. L., Pepe, S., & Vecchione, M. (2010). The Work Values Questionnaire (WVQ) : Revisiting Schwartz's Portrait Values Questionnaire (PVQ) for work contexts. *BPA-Applied Psychology Bulletin (Bollettino di Psicologia Applicata)*, 261-262(57), 59-76. Consulté à l'adresse <https://psycnet.apa.org/record/2011-16354-006>
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, 2017(01), 61-80. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001057>
- Bakar, A. R., Mohamed, S., Suhid, A., & Hamzah, R. (2014). So You Want to Be a Teacher : What Are Your Reasons? *International Education Studies*, 7(11), p155. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n11p155>
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction : Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Bardi, A., Buchanan, K. E., Goodwin, R., Slabu, L., & Robinson, M. (2014). Value stability and change during self-chosen life transitions : Self-selection versus socialization effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(1), 131-147. <https://doi.org/10.1037/a0034818>

- Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N., & Soutar, G. (2009). The structure of intraindividual value change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 913-929. <https://doi.org/10.1037/a0016617>
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207-1220. <https://doi.org/10.1177/0146167203254602>
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2013). How does the value structure underlie value conflict. In J. Whitehead (Éd.), *Values in youth sport and physical education* (p. 137-151). London: Routledge.
- Barnea, M. F., & Schwartz, S. H. (1998). Values and Voting. *Political Psychology*, 19(1), 17-40. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00090>
- Barreau, J.-M., & Riondet, X. (2019). *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation*. Nancy: PUN - Presses Universitaires Nancy.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris: Armand Colin.
- Barrick, M. R., Stewart, G. L., Neubert, M. J., & Mount, M. K. (1998). Relating member ability and personality to work-team processes and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 377-391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.3.377>
- Barsade, S. G., Ward, A. J., Turner, J. D. F., & Sonnenfeld, J. A. (2000). To Your Heart's Content: A Model of Affective Diversity in Top Management Teams. *Administrative Science Quarterly*, 45(4), 802. <https://doi.org/10.2307/2667020>
- Bartholomew, Kimberley J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233. <https://doi.org/10.1080/17509840903235330>
- Bartholomew, Kimberley Jane, Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Bauer, M. A., Wilkie, J. E. B., Kim, J. K., & Bodenhausen, G. V. (2012). Cuing Consumerism: Situational Materialism Undermines Personal and Social Well-Being. *Psychological Science*, 23(5), 517-523. <https://doi.org/10.1177/0956797611429579>
- Baumann, F. (2018). *Le brown-out: Quand le travail n'a plus aucun sens*.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bazeley, P. (2012). Integrative Analysis Strategies for Mixed Data Sources. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 814-828. <https://doi.org/10.1177/0002764211426330>
- Beaufret, J. (1973). *Dialogue avec Heidegger: Philosophie moderne*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Beh, L., & Rose, R. C. (2007). Linking QWL and job performance: Implications for organizations. *Performance Improvement*, 46(6), 30-35. <https://doi.org/10.1002/pfi.139>
- Behzadnia, B., Adachi, P. J. C., Deci, E. L., & Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.003>
- Beitone, A., & Hemdane, E. (2018). École, savoirs et valeurs: Une tentative d'éclaircissement. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (48). Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/eds0/3015>
- Benedetto, P. (2008). Chapitre 11. Les valeurs. In *Ouvertures sociologiques. Psychologie de la personnalité* (p. 125-132). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/psychologie-de-la-personnalite--9782804156824-p-125.htm>

- Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the False Discovery Rate : A Practical and Powerful Approach to Multiple Testing. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 57(1), 289-300. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x>
- Benzécri, J.-P. (Éd.). (1973). *L'Analyse des données. Tome 2 : L'analyse des correspondances*. Paris: Dunod.
- Bergman, M. M. (2008). *Advances in mixed methods research : Theories and applications*. Consulté à l'adresse <http://site.ebrary.com/id/10504502>
- Bergsma, J., & Engel, G. L. (1988). Quality of life : Does measurement help? *Health Policy*, 10(3), 267-279. [https://doi.org/10.1016/0168-8510\(88\)90062-0](https://doi.org/10.1016/0168-8510(88)90062-0)
- Bergugnat, L., & Rasclé, N. (2013). Les risques professionnels pour les enseignants débutants : Quelles ressources pour leur entrée dans le métier? *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 61, 199-344. <https://doi.org/10.1016/j.respe.2013.07.416>
- Bergugnat-Janot, L. (2003). *Stress individuel des enseignants d'école primaire et médiation collective*. Bordeaux 2, Bordeaux.
- Berings, D., De Fruyt, F., & Bouwen, R. (2004). Work values and personality traits as predictors of enterprising and social vocational interests. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 349-364. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00101-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00101-6)
- Bernard, M. M., Gebauer, J. E., & Maio, G. R. (2006). Cultural estrangement : The role of personal and societal value discrepancies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(1), 78-92. <https://doi.org/10.1177/0146167205279908>
- Bertaux, D. (2003). *Les récits de vie : Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête* (Par N. Berthier). Paris.
- Biétry, F., & Creusier, J. (2013). Proposition d'une échelle de mesure positive du bien-être au travail (EPBET). *Revue de gestion des ressources humaines*, 87(1), 23. <https://doi.org/10.3917/grhu.087.0023>
- Biétry, F., & Creusier, J. (2015). Le bien-être au travail : Les apports d'une étude par profils. *Relations industrielles*, 70(1), 11. <https://doi.org/10.7202/1029278ar>
- Bilbao, M. Á., Techio, E. M., & Páez, D. (2007). Felicidad, cultura y valores personales : Estado de la cuestión y síntesis meta-analítica. *Revista de Psicología (Lima)*, 25(2), 135-276.
- Billaudeau, N., Gilbert, F., Lapie- Legouis, P., & Vercambre-Jacquot, M. (2015). *Enquête Qualité de vie des enseignants—Principaux résultats descriptifs*. (N° 10; p. 95). Consulté à l'adresse Publication de la Fondation d'entreprise MGEN pour santé publique. website: https://www.fondationmgen.fr/wp-content/uploads/2017/02/Rapport_descriptif_QVE_VF_newlogoFili-1.pdf
- Billehøj, H. (2007). *Report on the ETUCE Survey on Teachers' Workrelated Stress*. European Trade Union Committee for Education.
- Bilsky, W., Janik, M., & Schwartz, S. H. (2011). The Structural Organization of Human Values—Evidence from Three Rounds of the European Social Survey (ESS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(5), 759-776. <https://doi.org/10.1177/0022022110362757>
- Birren, J. E., Sloane, R. B., & Cohen, G. D. (Éd.). (1980). *Handbook of mental health and aging* (1st ed). San Diego: Academic Press.
- Bishop, M.-F., & Belhadjin, A. (Éd.). (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école : Tensions et débats actuels*. Paris: Honoré Champion éditeur.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du « Satisfaction with Life Scale. » *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(2), 210-223. <https://doi.org/10.1037/h0079854>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.
- Bluteau, S. (2008). *Rapport au métier et perception des conditions de travail chez les enseignants d'EPS*. Paris: Faculté des Sciences du Sport, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, CNRS.

- Bobowik, M., Basabe, N., Páez, D., Jiménez, A., & Bilbao, M. Á. (2011). Personal Values and Well-Being among Europeans, Spanish Natives and Immigrants to Spain : Does the Culture Matter? *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 401-419. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9202-1>
- Bodin, D., Robène, L., Héas, S., & Blaya, C. (2006). Violences à l'école : L'impact de la matière enseignée. *Déviance et Société*, 30(1), 21. <https://doi.org/10.3917/ds.301.0021>
- Bodin, J. (1576). *Les six livres de la République*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boer, D. (2017). Values and Affective Well-Being: How Culture and Environmental Threat Influence Their Association. In S. Roccas & L. Sagiv (Éd.), *Values and Behavior* (p. 191-218). https://doi.org/10.1007/978-3-319-56352-7_9
- Boer, D., & Fischer, R. (2013). How and when do personal values guide our attitudes and sociality? Explaining cross-cultural variability in attitude–value linkages. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1113-1147. <https://doi.org/10.1037/a0031347>
- Bogg, J., & Cooper, C. (1995). Job Satisfaction, Mental Health, and Occupational Stress Among Senior Civil Servants. *Human Relations*, 48(3), 327-341. <https://doi.org/10.1177/001872679504800306>
- Bojanowska, A., & Piotrowski, K. (2018). Two levels of personality : Temperament and values and their effects on hedonic and eudaimonic well-being. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0043-0>
- Bojanowska, A., & Piotrowski, K. (2019). Values and psychological well-being among adolescents – are some values ‘healthier’ than others? *European Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 402-416. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1438257>
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions : A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1), 119. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Boniwell, I. (2008). *Positive psychology in a nutshell : A balanced introduction to the science of optimal functioning*. London: PWBC.
- Borg, I., Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2017). Does the Value Circle Exist Within Persons or Only Across Persons? : The Value Circle Within Persons. *Journal of Personality*, 85(2), 151-162. <https://doi.org/10.1111/jopy.12228>
- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study*. *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/DOI:10.1787/5jlpszwghvzb-en>
- Boudon, R. (1999). La «rationalité axiologique» : Une notion essentielle pour l'analyse des phénomènes normatifs. *Sociologie et sociétés*, 31(1), 103. <https://doi.org/10.7202/001082ar>
- Boudon, R. (2002). *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Gaudreau, P., Nelson, K., Brunet, L., & Savoie, A. (2011). Modeling the experience of psychological health at work : The role of personal resources, social-organizational resources, and job demands. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 372-395. <https://doi.org/10.1037/a0025353>
- Bouffard, L., & Lapierre, S. (2017). Présentation. *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 1-3. <https://doi.org/doi.org/10.7202/1040767ar>
- Boughaba, G. (2007). *L'exogamie libanaise : Catégorisation religieuse et stratégies identitaires dans le couple mixte*. Lyon 2.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & formation*, 35(1), 117-132.
- Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325. <https://doi.org/10.7202/014411ar>

- Bowling, A. (1991). *Measuring health : A review of quality of life measurement scales*. Milton Keynes [England] ; Philadelphia: Open University Press.
- Boxx, W. R., Odom, R. Y., & Dunn, M. G. (1991). Organizational Values and Value Congruency and Their Impact on Satisfaction, Commitment, and Cohesion : An Empirical Examination within the Public Sector. *Public Personnel Management*, 20(2), 195-205. <https://doi.org/10.1177/009102609102000207>
- Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Brault, M.-C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students : A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Bréchon, P. (2003). *Les valeurs des Français : Évolutions de 1980 à 2000*. Paris: Armand Colin.
- Bréchon, P., & Galland, O. (Éd.). (2010). *L'individualisation des valeurs*. Paris: Colin.
- Bréhon, J., & Niedzwialowska, N. (Éd.). (2008). *Enseigner l'EPS : entre le dire et le faire. (Dossier EPS, n° 77, p. 19-25)*. P (Dossier EPS, Vol. 77). Paris: Éditions Revue EPS.
- Breiman, L. (2001). Random forests. *Machine learning*, 45(1), 5-32.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being : The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 646-653. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.646>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2008). Ethics in qualitative psychological research. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 24(2), 263-279.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Brunault, P., Fouquereau, E., Colombat, P., Fernandez, A., Gillet, N., Camus, V., & Gaillard, P. (2012). Démarche participative et qualité de vie au travail de personnels soignants en psychiatrie. *Qualité de vie, risques et santé au travail*, 2012, 105.
- Bruner, J. S. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout : A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(11-2), 11-29.
- Buchanan, K., & Bardi, A. (2015). The Roles of Values, Behavior, and Value-Behavior Fit in the Relation of Agency and Communion to Well-Being : Agency, Communion, and Well-Being. *Journal of Personality*, 83(3), 320-333. <https://doi.org/10.1111/jopy.12106>
- Buckley, M. R. (2017). *Research in Personnel and Human Resources Management*. Consulté à l'adresse <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4923795>
- Buhler, C. (1935). The curve of life as studied in biographies. *Journal of Applied Psychology*, 19(4), 405-409. <https://doi.org/10.1037/h0054778>
- Burel, N., Cornus, S., & Andrieu, B. (2017). Le bien-être de l'enseignant en creux de sa souffrance? *Recherches & éducations*, (18). Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/4921>
- Caballero-Juliá, D., Villardón, M. P. G., & García, M.-C. (2017). JK-Meta-Biplot y STATIS Dual como herramientas de análisis de tablas textuales múltiples. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 25, 18-33. <https://doi.org/10.17013/risti.25.18-33>
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2018). *Happycratie : Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. S.l.: Premier Parallèle.

- Cable, D. M., & Judge, T. A. (1996). Person–Organization Fit, Job Choice Decisions, and Organizational Entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(3), 294-311. <https://doi.org/10/b8zqwn>
- Cable, D. M., & Edwards, J. R. (2004). Complementary and Supplementary Fit : A Theoretical and Empirical Integration. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 822-834. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.822>
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Institute for Prospective Technological Studies. (2010). *Creative learning and innovative teaching : Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. Consulté à l'adresse <http://dx.publications.europa.eu/10.2791/52913>
- Cacioppo, J. T., Cacioppo, S., & Petty, R. E. (2018). The neuroscience of persuasion : A review with an emphasis on issues and opportunities. *Social Neuroscience*, 13(2), 129-172. <https://doi.org/10.1080/17470919.2016.1273851>
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher *burnout*. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940.
- Canvel, A., Florin, A., Pilard, P., & Zanna, O. (2018). Santé, bien-être et climat scolaire. *Administration & éducation*, 157(1), 67. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0067>
- Caprara, G. V. (Éd.). (2011). I valori nell'Italia contemporanea. In G. V. Caprara, E. Scabini, P. Steca, & S. H. Schwartz, *I valori nell'Italia contemporanea* (p. 45-68). Milano, Italy: FrancoAngeli.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Paris: Éditions EP&S.
- Carricano, M., Pujol, F., & Bertrandias, L. (2012). *Analyse de données avec SPSS*. Paris: Pearson education.
- Castets-Fontaine, B., Demésy, A. T., & Ferréol, G. (2019). Maux et mots d'enseignants du second degré : Carrières désenchantées et itinéraires contrariés. *Déviance et Societe*, 43(2), 159-188.
- Castets-Fontaine, B., & Tuaille-Demésy, A. (2017). Le mal-être enseignant en France. État des lieux et questionnements sociologiques. *Recherches & éducations* (18).
- Catlin, C. C. (2018). *Values Across the Lifespan Questionnaire (VALQUEST) : Development of a New Values Assessment Tool for Use with Older Adults*. University of Nevada, Reno.
- Cau-Bareille, D. (2017). Créer les conditions du bien-être au travail des professeurs d'EPS en fin de carrière : Un enjeu important pour pouvoir durer dans le métier. *Recherches & éducations* (18).
- Cawley, M. J. I. (1997). *The Virtues Scale : A psychological examination of the structure of virtue and the relationships between virtue, personality, moral development, and epistemological style*. The Pennsylvania State University, State College.
- Cawley, M. J., Martin, J. E., & Johnson, J. A. (2000). A virtues approach to personality. *Personality and Individual Differences*, 28(5), 997-1013. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00207-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00207-X)
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher *burnout* : Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chataigne, C. (2014). *Psychologie des valeurs*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Chatman, J. A. (1989). Improving Interactional Organizational Research : A Model of Person-Organization Fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333-349. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279063>
- Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école : Quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* (48).

- Chen, A., Liu, Z., & Ennis, C. D. (1997). Universality and uniqueness of teacher educational value orientations : A cross-cultural comparison between USA and China. *Journal of Research and Development in Education*, 30(3), 135-143.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally Based, Longitudinally Designed, Teacher-Focused Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y.-G. (2016). A Teacher-Focused Intervention to Decrease PE Students' Amotivation by Increasing Need Satisfaction and Decreasing Need Frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 217-235. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout : Job stress in the human services*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Cheung, C.-K., & Scherling, S. A. (1999). Job Satisfaction, Work Values, and Sex Differences in Taiwan's Organizations. *The Journal of Psychology*, 133(5), 563-575. <https://doi.org/10.1080/00223989909599763>
- Christianakis, M. (2010). "I Don't Need Your Help!" Peer Status, Race, and Gender during Peer Writing Interactions. *Journal of Literacy Research*, 42(4), 418-458. <https://doi.org/10.1080/1086296X.2010.525202>
- Christopher, J. C. (1999). Situating Psychological Well-Being : Exploring the Cultural Roots of Its Theory and Research. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 141-152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02434.x>
- Cieciuch, J. (2017). Exploring the Complicated Relationship Between Values and Behaviour. In *Values and Behavior* (p. 237-247). Springer.
- Cieciuch, J., Davidov, E., & Algesheimer, R. (2016). The Stability and Change of Value Structure and Priorities in Childhood : A Longitudinal Study: Values in Childhood. *Social Development*, 25(3), 503-527. <https://doi.org/10.1111/sode.12147>
- Cieciuch, J., Davidov, E., Algesheimer, R., & Schmidt, P. (2018). Testing for Approximate Measurement Invariance of Human Values in the European Social Survey. *Sociological Methods & Research*, 47(4), 665-686. <https://doi.org/10.1177/0049124117701478>
- Clot, Y. (2015). *Le travail à coeur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.
- Cobb, A. M., Stone, B. M., Parks, A. C., & Julio, L. (2017). L'efficacité des interventions favorisant le bonheur : Une synthèse. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 159. <https://doi.org/10.7202/1040074ar>
- Cogérino, G. (2000). Curriculum en éducation physique et éducation à la santé : Débats autour d'une difficile intégration. *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, (53), 79-90.
- Cogérino, G. (2017). *Rapport au corps, genre et réussite en EPS : Préparation aux concours de recrutement des enseignant-e-s d'EPS (AFRAPS)*. Clapiers.
- Cohen, A., & Shamai, O. (2010). The relationship between individual values, psychological well-being, and organizational commitment among Israeli police officers. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 33(1), 30-51. <https://doi.org/10.1108/13639511011020584>
- Colakoglu, F. F., & Yilmaz, T. (2014). Burnout Levels of Physical Education Teachers According to Personal Factors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 409-414. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.221>

- Congard, A., Antoine, P., Ivanchak, S., & Gilles, P.-Y. (2012). Désirabilité sociale et mesure de la personnalité : Les dimensions les plus affectées par ce phénomène. *Psychologie Française*, 57(3), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.07.002>
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure : La pédagogie du colibri*.
- Consiglio, C., Cenciotti, R., Borgogni, L., Alessandri, G., & Schwartz, S. H. (2017). The WVal : A New Measure of Work Values. *Journal of Career Assessment*, 25(3), 405-422. <https://doi.org/10.1177/1069072716639691>
- Corriveau, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation processus, stratégies, paradoxes*. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/travailler-ensemble-dans-les-etablissements--9782804160050.htm>
- Coste, S., & Lantheaume, F. (2018). Durer dans le métier d'enseignant quand l'environnement et l'organisation sont en mutation. In A. L. Garcia & F. Lantheaume (Éd.), *Durer dans le métier d'enseignant. Regards franco-allemands* (collection Thélème). Louvain-la-Neuve: Académia.
- Coutarel, F., Mardon, C., Volkoff, S., Fiard, J., Récopé, M., Beaujouan, J., & Rix, G. (2015). Enquête sur les conditions de travail auprès de professeurs d'éducation physique et sportive et perspectives d'action. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (17-1), 1-29. <https://doi.org/10.4000/pistes.4391>
- Couturier, C., & Duret, P. (2000). *Enseigner l'EPS : L'identité professionnelle à l'épreuve du sport*. Paris: Centre EPS et Société.
- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness : Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22(2), 149-179. <https://doi.org/10.1007/BF02506861>
- Cranny, C. J., Smith, P. C., & Stone, E. F. (Éd.). (1992). *Job satisfaction : How people feel about their jobs and how it affects their performance*. New York : Toronto : New York: Lexington Books ; Maxwell Macmillan Canada ; Maxwell Macmillan International.
- Crawford, J. R., & Henry, J. D. (2004). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) : Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(3), 245-265. <https://doi.org/10.1348/0144665031752934>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed). Los Angeles: SAGE Publications.
- Creusier, J. (2013). *Le rôle du bien-être au travail dans la relation. Satisfaction au travail-Implication Affective*. Université de Caen, Caen.
- Crocker, J., Niiya, Y., & Mischkowski, D. (2008). Why Does Writing About Important Values Reduce Defensiveness? : Self-Affirmation and the Role of Positive Other-Directed Feelings. *Psychological Science*, 19(7), 740-747. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02150.x>
- Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., & Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in PE. *Psychology of Sport and Exercise*, S1469029218305053. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.05.003>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). The Domain of Creativity. In M. A. Runco & R. S. Albert (Éd.), *Theories of Creativity* (p. 190-212). Newbury Park, CA.: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Good business : Leadership, flow, and the making of meaning*. London, UK : Penguin Books.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2014). Flow. In M. Csikszentmihalyi, *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (p. 227-238). https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_15
- Curby, T. W., Downer, J. T., & Booren, L. M. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day : Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.002>

- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents : The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine, 66*(6), 1429-1436. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.11.024>
- Currie, C., & World Health Organization (Éd.). (2004). *Young people's health in context : Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization, Regional Office for Europe.
- Curtner-Smith, M. D., Hastie, P. A., & Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society, 13*(1), 97-117.
- Dagenais, L. F., & Ruta, S. (2007). *La face cachée des conditions de travail : Les situations d'atteintes à la santé psychologique*. Cowansville, Québec: Éditions Y. Blais.
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*. Université de Montréal, Montréal.
- Dagenais-Desmarais, V., & Privé, C. (2010). Comment améliorer le bien-être psychologique au travail? *Gestion, 35*(3), 69. <https://doi.org/10.3917/riges.353.0069>
- Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies, 13*(4), 659-684. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9285-3>
- Dalmas, M. (2016). Génération Y et attitude d'autodétermination. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, 22*(53), 83-102.
- Daniel, E., Schiefer, D., Möllering, A., Benish-Weisman, M., Boehnke, K., & Knafo, A. (2012). Value differentiation in adolescence : The role of age and cultural complexity. *Child Development, 83*(1), 322-336.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace : A review and synthesis of the literature. *Journal of management, 25*(3), 357-384.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 166-173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university : Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*(1), 119-134. <https://doi.org/10.1037/a0012824>
- Davidov, E., Schmidt, P., & Schwartz, S. H. (2008). Bringing Values Back In : The Adequacy of the European Social Survey to Measure Values in 20 Countries. *Public Opinion Quarterly, 72*(3), 420-445. <https://doi.org/10.1093/poq/nfn035>
- Davidov, Eldad, Meuleman, B., Cieciuch, J., Schmidt, P., & Billiet, J. (2014). Measurement Equivalence in Cross-National Research. *Annual Review of Sociology, 40*(1), 55-75. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043137>
- Davidsson, M. (2018). *Värdeladdade utvärderingar : En diskursanalys av förskolors systematiska kvalitetsarbete*. Linnaeus University Press, Växjö.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota Theory of Work Adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Éd.), *Career development and counseling : Putting theory and research to work* (p. 3-23). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment : An individual-differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- De Clercq, S., Fontaine, J. R. J., & Anseel, F. (2008). In search of a Comprehensive value model for assessing supplementary person—Organization fit. *The Journal of Psychology*, *142*(3), 277-302. <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.3.277-302>
- de Condorcet, J. M. C. (1793). Exposition du principe et des motifs du plan de constitution. *Oeuvres de Condorcet*. 12eme tome, 337-415.
- de Gaulejac, V., Hanique, F., & Roche, P. (2012). *La sociologie clinique : Enjeux théoriques et méthodologiques*. Toulouse: Erès.
- De Jonge, J., & Schaufeli, W. B. (1998). Job characteristics and employee well-being : A test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modelling. *Journal of Organizational Behavior*, *19*(4), 387-407.
- De Ketele, J. M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. In L. Paquay, M. Crahay, J.-M. de Ketele, & A. M. Huberman (Éd.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité : Hommage à Michael Huberman* (p. 219-249). Bruxelles: De Boeck Université.
- De Vos, A., Buyens, D., & Schalk, R. (2005). Making Sense of a New Employment Relationship : Psychological Contract-Related Information Seeking and the Role of Work Values and Locus of Control. *International Journal of Selection and Assessment*, *13*(1), 41-52. <https://doi.org/10.1111/j.0965-075X.2005.00298.x>
- de Vries, R. E., van den Hooff, B., & de Ridder, J. A. (2006). Explaining Knowledge Sharing : The Role of Team Communication Styles, Job Satisfaction, and Performance Beliefs. *Communication Research*, *33*(2), 115-135. <https://doi.org/10.1177/0093650205285366>
- Debarbieux, É. (2008). *Dix Commandements contre la violence à l'école (Les)*. Odile Jacob.
- Debarbieux, É. (2015). Du «climat scolaire» : Définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations* (88-89), 11-27.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... Ortega Ruiz, R. (2012). Le «Climat scolaire» : Définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École*.
- Debarbieux, Eric. (2017). *Ne tirez pas sur l'école!* Malakoff: Armand Colin.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, Edward L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *49*(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, Edward L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country : A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Delacour, H., Servonnet, A., Perrot, A., Vigezzi, J. F., & Ramirez, J. M. (2005). La courbe ROC (receiver operating characteristic) : Principes et principales applications en biologie clinique. *Annales de biologie clinique*, *63*, 145-154.
- Delignières, D. (1999). Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS. *Conférence invitée au Congrès International de l'AIESEP*. Présenté à Besançon. Besançon.
- Delmas, P., Escobar, M., & Duquette, A. (2001). Validation de la version française d'un instrument de mesure. *L'infirmière du Québec*, *2001*, 17.

- Demailly, L. (1991). *Le collège : Crise, mythes et métiers*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- DeMaio, T. J. (1980). Refusals : Who, Where and Why. *Public Opinion Quarterly*, 44(2), 223. <https://doi.org/10.1086/268586>
- DEPP, M.-M. (2010). *Système d'information SCOLARITÉ et enquête 16 auprès des établissements privés hors contrat*.
- Deslandes, R., Paré, C., & Parent, G. (2006). Relation entre les valeurs des futurs enseignants, membres de la génération Y et celles de leurs parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 593. <https://doi.org/10.7202/016278ar>
- Diener, Ed. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, Ed. (1994). Assessing subjective well-being : Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, Ed. (1996). Traits Can Be Powerful, but Are Not Enough : Lessons from Subjective Well-Being. *Journal of Research in Personality*, 30(3), 389-399. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1996.0027>
- Diener, Ed. (2000). Subjective well-being : The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, Ed, & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness : Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden, MA ; Oxford: Blackwell Pub.
- Diener, Ed, Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, Ed, Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-Being : Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Diener, Ed, Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective Well-Being Is Essential to Well-Being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_3
- Diener, Ed, Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being : Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, Ed, Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., & Oishi, S. (2009). New Measures of Well-Being. In Ed Diener (Éd.), *Assessing Well-Being* (Vol. 39, p. 247-266). https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12
- Diener, Ed, Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures : Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Diener, Edward, Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being : The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Éd.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (Vol. 2, p. 63-73). London: Oxford University Press.
- Dieu, O., Schnitzler, C., Llena, C., & Potdevin, F. (In Press). Complementing subjective with objective data in analysing expertise : A machine-learning approach applied to badminton. *Journal of Sports Sciences*.
- Dittmar, H., Bond, R., Hurst, M., & Kasser, T. (2014). The relationship between materialism and personal well-being : A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(5), 879-924. <https://doi.org/10.1037/a0037409>
- Dolan, P., Layard, R., & Metcalfe, R. (2011). *Measuring subjective well-being for public policy*.
- Dolan, P., Peasgood, T., & White, M. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology*, 29(1), 94-122. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2007.09.001>

- Döring, A. K. (2010). Assessing Children's Values: An Exploratory Study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(6), 564-577. <https://doi.org/10.1177/0734282909357151>
- Dubet, F. (2000). Peut-on encore réformer l'école? In A. Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 407-415). Paris: La Découverte.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer d'école*. Consulté à l'adresse <http://banq.prenumerique.ca/accueil/isbn/9782021280272>
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines-Gérer et comprendre*, 29-42. ESKA.
- Dupont, J. B., Gendre, F., Berthoud, S., & Descombes, J.-P. (1979). *La Psychologie des intérêts* (1. éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Dupriez, V. (2003). *De l'isolement des enseignants au travail en équipe : Les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements*.
- Durkheim, É. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence : School as developmental contexts. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Edwards, J. R. (2008). 4 Person-Environment Fit in Organizations : An Assessment of Theoretical Progress. *Academy of Management Annals*, 2(1), 167-230. <https://doi.org/10.5465/19416520802211503>
- Edwards, J. R., & Cable, D. M. (2009). The value of value congruence. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 654-677. <https://doi.org/10.1037/a0014891>
- Edwards, J. R., & Rothbard, N. P. (1999). Work and Family Stress and Well-Being : An Examination of Person-Environment Fit in the Work and Family Domains. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 77(2), 85-129. <https://doi.org/10.1006/obhd.1998.2813>
- Emmerich, A. I., Knoll, M., & Rigotti, T. (2019). The Authenticity of the Others : How Teammates' Authenticity Relates to Our Well-Being. *Small Group Research*, 104(64), 96-117. <https://doi.org/10.1177/1046496419874877>
- Ennis, C. D., & Hooper, L. M. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), 277-280. <https://doi.org/10.1080/0022027880200308>
- Ennis, C. D., Ross, J., & Chen, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making : A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(1), 38-47.
- Ennis, C. D., & Zhu, W. (1991). Value Orientations : A Description of Teachers' Goals for Student Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 33-40. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10607516>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and crisis*. New York: Norton.
- Estève, J. M., & Fracchia, A. F. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 45-56.
- Etxebarria, I., Etxebarria, I., Urdaneta, E., & Yanguas, J. J. (2016). Age differences among older adults in the use of emotion regulation strategies. What happens among over 85s and centenarians? *Aging & Mental Health*, 20(9), 974-980. <https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1050995>
- Evrard, Y., Pras, B., Roux, E., & Desmet, P. (2009). *Market : Fondements et méthodes des recherches en marketing*. Paris: Dunod.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris: Presses Universitaire de France.

- Feather, N. T. (1977). Value importance, conservatism, and age. *European Journal of Social Psychology*, 7(2), 241-245.
- Feldman, R., Olds, S. W., & Papalia, D. (2010). *Psychologie du développement humain*. Bruxelles: De Boeck.
- Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : Intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 111(3), 341-365. <https://doi.org/10.3917/cips.111.0341>
- Ferssizidis, P., Adams, L. M., Kashdan, T. B., Plummer, C., Mishra, A., & Ciarrochi, J. (2010). Motivation for and commitment to social values : The roles of age and gender. *Motivation and Emotion*, 34(4), 354-362. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9187-4>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford Univ. Press.
- Fetvadjev, V. H., & He, J. (2019). The longitudinal links of personality traits, values, and well-being and self-esteem : A five-wave study of a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(2), 448-464. <https://doi.org/10.1037/pspp0000212>
- Fineman, S. (2006). On Being Positive : Concerns and Counterpoints. *Academy of Management Review*, 31(2), 270-291. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.20208680>
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on *burnout* syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65(6), 275-283. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.003>
- Fischer, R., & Schwartz, S. (2011). Whence Differences in Value Priorities? : Individual, Cultural, or Artfactual Sources. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(7), 1127-1144. <https://doi.org/10.1177/0022022110381429>
- Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : Les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de psychologie*, Numéro 511(1), 15. <https://doi.org/10.3917/bupsy.511.0015>
- Florin, A., & Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école : Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves?* Consulté à l'adresse CNESCO website: http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf
- Foingt, V., Girandola, F., & Gosling, P. (2013). *La dissonance cognitive quand les actes changent les idées*. Paris: A. Colin.
- Forner, Y., Lasne-Cordonnier, A., Mercier, C.-M., & Salhi, H. (2006). L'évolution des intérêts des adolescents à la fin du collège : 1978-2004. *L'orientation scolaire et professionnelle* (35/3), 337-362.
- Fortin, F., Côté, J., & Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Education.
- Fotinos, G. (2005). *Le climat scolaire des Lycées et Collèges. Constat, analyse et propositions*. Consulté à l'adresse MGEN/CASDEN/FAS website: http://www4.ac-nancy-metz.fr/cadres/climatscolaire/climat_et_cndp_hd_12.pdf
- Fotinos, G. (2006). *Le climat scolaire dans les lycées et collèges : État des lieux, analyse et propositions*. MGEN Paris.
- Fotinos, G., & Horenstein, J. M. (2011). La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges—Le « *burnout* » des enseignants. *Paris, Éd. mgen*.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, 64(2), 421. <https://doi.org/10.3917/anso.142.0421>

- Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814-822. <https://doi.org/10.1037/a0033584>
- Freire, E. dos S., & Miranda, M. L. de J. (2014). The production of knowledge about the building of values in physical education at school : Methods, methodology and epistemology. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 35-47. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726978>
- Furnham, A. (2001). Vocational Preference and P-O Fit : Reflections on Holland's Theory of Vocational Choice. *Applied Psychology*, 50(1), 5-29. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00046>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gabriel, K. R. (1971). The biplot graphic display of matrices with application to principal component analysis. *Biometrika*, 58(3), 453-467. <https://doi.org/10.1093/biomet/58.3.453>
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Galland, O., & Lemel, Y. (2006). Tradition-modernité : Un clivage persistant des sociétés européennes. *Revue française de sociologie*, 47(4), 687. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0687>
- Galland, O., & Roudet, B. (2012). Une jeunesse différente. *Les valeurs des jeunes Français depuis*, 30.
- Gal-Petitfaux, N. (2015). L'activité de l'enseignant d'Éducation physique chevronné en début de leçon : Interactions et engagement intentionnel. *eJRIEPS*, 34, 63-90.
- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : Les apports de l'anthropologie cognitive. In M. Musard, G. Carlier, & M. Loquet, *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (p. 67-85). Paris: Editions Revue EP.S.
- Garnier, A., & Bergugnat, L. (2017). Le bien-être à l'école : Vers une production du bien-être ? *Recherches & éducations*, Edito Tome 1 et Edito Tome 2.
- Gasiorowska, A., Chaplin, L. N., Zaleskiewicz, T., Wygrab, S., & Vohs, K. D. (2016). Money cues increase agency and decrease prosociality among children : Early signs of market-mode behaviors. *Psychological Science*, 27(3), 331-344.
- Gauthier, B. (2006). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., & Haon, C. (2012). *Méthodologie de la recherche : Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. Montreuil : Pearson.
- Gebauer, J. E., Riketta, M., Broemer, P., & Maio, G. R. (2008). Pleasure and pressure based prosocial motivation : Divergent relations to subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 42(2), 399-420. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.07.002>
- Gelfand, M. J., Harrington, J. R., & Jackson, J. C. (2017). The Strength of Social Norms Across Human Groups. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 800-809. <https://doi.org/10.1177/1745691617708631>
- Gentina, E. (2019). Generation Z in France : Reverse Socialisation and Social Engagement. In C. Scholz & A. Rennig (Éd.), *Generations Z in Europe : Inputs, Insights and Implications* (p. 109-126). <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-491-120191023>
- Gentina, É., & Delécluse, M.-È. (2018). *Génération Z : Des Z consommateurs aux Z collaborateurs*. Paris: Dunod.
- Gerville-Réache, L., & Couallier, V. (2011). *Échantillon représentatif (d'une population finie) : Définition statistique et propriétés*. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00655566/document>
- Ghewy, P. (2010). *Guide pratique de l'analyse de données : Avec applications sous IBM SPSS Statistics et Excel : questionnez, analysez et ... décidez!* Bruxelles: De Boeck.
- Gilbert, M. (2001). *L'identité narrative : Une reprise à partir de Freud de la pensée de Paul Ricoeur*. Genève: Labor et Fides.

- Gilbert, M.-H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(4), 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.09.001>
- Gillet, N., Gagné, M., Sauvagère, S., & Fouquereau, E. (2013). The role of supervisor autonomy support, organizational support, and autonomous and controlled motivation in predicting employees' satisfaction and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(4), 450-460. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.665228>
- Gillet, N., Lafrenière, M.-A. K., Huyghebaert, T., & Fouquereau, E. (2015). Autonomous and controlled reasons underlying achievement goals : Implications for the 3 × 2 achievement goal model in educational and work settings. *Motivation and Emotion*, 39(6), 858-875. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9505-y>
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (Éd.). (2003). *Co-operative learning : The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London ; New York: RoutledgeFalmer.
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Gonçalves Câmara, S. (2011). Prevalence of *burnout* in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of Psychiatry*, 25(4), 205-212.
- Girard, D. (2009). Conflits de valeurs et souffrance au travail. *Éthique publique*, (vol. 11, n° 2), 129-138. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.119>
- Giraudeau, C., & Chasseigne, G. (Éd.). (2015). *Psychologie, éducation et vie scolaire*. Paris: Publibook.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, 1(3), 47-69.
- Golebiowska, E. A. (1995). Individual value priorities, education, and political tolerance. *Political Behavior*, 17(1), 23-48. <https://doi.org/10.1007/BF01498783>
- Gomez, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche & formation*, 47(1), 105-126.
- Gonin, A., & Tellier, B. (2018). Formation en éthique et délibération dans le champ du travail social. Revisiter « le cas de Claude » à partir de ses enjeux sociopolitiques. *Spirale*, (61). Consulté à l'adresse <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1349>
- Graves, L. M., & Powell, G. N. (1995). The effect of sex similarity on recruiters' evaluations of actual applicants. *Personnel Psychology*, 48(1), 85-98. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01747.x>
- Green, K., & Hardman, K. (Éd.). (2004). *Physical education : Essential issues*. London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs : Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 465-477. <https://doi.org/10.1037/a0014068>
- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2010). Why does proactive personality predict employee life satisfaction and work behaviors? A field investigation of mediating role of the self-concordance model. *Personnel Psychology*, 63(3), 539-560. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01180.x>
- Gros, M., & Wach, M. (2016). *L'orientation scolaire et professionnelle*. 3(2013).
- Gros, M.-H., & Wach, M. (2013). Intérêt des valeurs, valeurs et intérêts dans un bilan d'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (42/3). <https://doi.org/10.4000/osp.4318>
- Gueguen, M. (2013). *Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : Une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève*. Université Rennes 2.
- Guérin, F., France, & Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail. (2001). *Comprendre le travail pour le transformer : La pratique de l'ergonomie*. Lyon: Éditions de l'ANACT.

- Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2019). Burn-out et engagement chez les enseignants du secondaire : Une comparaison femmes/hommes selon le contexte d'enseignement. *Education et Formations*, 4(99), 71-86. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/cid143098/1-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-entre-les-femmes-et-les-hommes-dans-le-systeme-educatif-vol.-4.html>
- Guillot, G. (2000). *Quelles valeurs pour l'école du XXIe siècle?* Editions L'Harmattan.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations* (88-89), 163-184.
- Gurviez, P., & Korchia, M. (2002). Proposition d'une échelle de mesure multidimensionnelle de la confiance dans la marque. *Recherche et Applications En Marketing*, 17(3), 41-61. <https://doi.org/10.1177/076737010201700304>
- Habermas, J. (1998). *L'intégration républicaine : Essais de théorie politique*. Fayard.
- Hair, J. F. (Éd.). (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed). Upper Saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall.
- Hamdi, S. M., & Bressan, Y. (2013). Du théâtre à l'amphithéâtre : Pour une extension du concept d'adhésion à la neuroscience éducationnelle. *Neuroeducation*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20130201.1>
- Hanel, P. H. P., Litzellachner, L. F., & Maio, G. R. (2018). An Empirical Comparison of Human Value Models. *Frontiers in Psychology*, 9, 1643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01643>
- Hansen, J.-I. C., & Leuty, M. E. (2012). Work Values Across Generations. *Journal of Career Assessment*, 20(1), 34-52. <https://doi.org/10.1177/1069072711417163>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes : A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268-279. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>
- Hartney, E. (2016). Stress management to enhance teaching quality and teaching effectiveness : A professional development framework for teachers. In *Handbook of research on professional development for quality teaching and learning* (p. 125-150). IGI Global.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2012). When the job is a calling : The role of applying one's signature strengths at work. *The Journal of Positive Psychology*, 7(5), 362-371. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.702784>
- Haslam, C., Jetten, J., Haslam, S. A., Pugliese, C., & Tonks, J. (2011). 'I remember therefore I am, and I am therefore I remember' : Exploring the contributions of episodic and semantic self-knowledge to strength of identity: Self-knowledge and identity. *British Journal of Psychology*, 102(2), 184-203. <https://doi.org/10.1348/000712610X508091>
- Haslam, N., Whelan, J., & Bastian, B. (2009). Big Five traits mediate associations between values and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 46(1), 40-42. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.001>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York: Routledge.
- Heider, F. (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *The Journal of Psychology*, 21(1), 107-112. <https://doi.org/10.1080/00223980.1946.9917275>
- Heinich, N. (2006). La sociologie à l'épreuve des valeurs. *Cahiers internationaux de sociologie*, 121(2), 287-315. <https://doi.org/10.3917/cis.121.0287>
- Helkama, K. (1999). Recherches récentes sur les valeurs. [Recent studies on values]. *La construction sociale de la personne*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 61-73.
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier? *Recherche et formation*, (57), 65-78.

- Henderson, V. (1982). The nursing process ? Is the title right? *Journal of Advanced Nursing*, 7(2), 103-109. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1982.tb00217.x>
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*. Université de Nanterre-Paris X.
- Higgins, E. T. (2006). Value from hedonic experience and engagement. *Psychological Review*, 113(3), 439-460. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.113.3.439>
- Hinz, A., Brähler, E., Schmidt, P., & Albani, C. (2005). Investigating the Circumplex Structure of the Portrait Values Questionnaire (PVQ). *Journal of Individual Differences*, 26(4), 185-193. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.26.4.185>
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum : A Collection of Philosophical Papers*. 1974c.
- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values : Reviving a Dormant Concept. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 359-393. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110640>
- Hobman, E. V., Bordia, P., & Gallois, C. (2003). Consequences of Feeling Dissimilar from Others in a Work Team. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 301-325. <https://doi.org/10.1023/A:1022837207241>
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. <https://doi.org/10.1086/227049>
- Hofer, J., & Busch, H. (2011). Satisfying One's Needs for Competence and Relatedness : Consequent Domain-Specific Well-Being Depends on Strength of Implicit Motives. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(9), 1147-1158. <https://doi.org/10.1177/0146167211408329>
- Hoffman, B. J., Bynum, B. H., Piccolo, R. F., & Sutton, A. W. (2011). Person-Organization Value Congruence : How Transformational Leaders Influence Work Group Effectiveness. *Academy of Management Journal*, 54(4), 779-796. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.64870139>
- Hoffman, R. R., Crandall, B., & Shadbolt, N. (1998). Use of the Critical Decision Method to Elicit Expert Knowledge : A Case Study in the Methodology of Cognitive Task Analysis. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 40(2), 254-276. <https://doi.org/10.1518/001872098779480442>
- Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15-41.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Holland, R. W., & Verplanken, B. (2002). Motivated decision making : Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of personality and social psychology*, 82(3), 434.
- Holland, R. W., Verplanken, B., & Van Knippenberg, A. (2002). On the nature of attitude-behavior relations : The strong guide, the weak follow. *European Journal of Social Psychology*, 32(6), 869-876. <https://doi.org/10.1002/ejsp.135>
- Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing : The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62-90. <https://doi.org/10.5502/ijw.v4i1.4>
- Horenstein, M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants du premier et du second degré : État des lieux, analyse, propositions*. MGEN.
- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique Montréal, QC.
- Howell, A., Kirk-Brown, A., & Cooper, B. K. (2012). Does congruence between espoused and enacted organizational values predict affective commitment in Australian organizations? *The International Journal of Human Resource Management*, 23(4), 731-747. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.561251>

- Hu, J., & Liden, R. C. (2015). Making a Difference in the Teamwork : Linking Team Prosocial Motivation to Team Processes and Effectiveness. *Academy of Management Journal*, 58(4), 1102-1127. <https://doi.org/10.5465/amj.2012.1142>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hubault, F. (2009). L'approche ergonomique des questions santé/travail. *Mouvements*, 58(2), 97. <https://doi.org/10.3917/mouv.058.0097>
- Huebner, E. S., Zullig, K. J., & Saha, R. (2012). Factor Structure and Reliability of an Abbreviated Version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Indicators Research*, 5(4), 651-657. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9140-z>
- Hui, E. K. P., & Sun, R. C. F. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction : The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology*, 30(2), 155-172. <https://doi.org/10.1080/01443410903494452>
- Hurst, M., Dittmar, H., Bond, R., & Kasser, T. (2013). The relationship between materialistic values and environmental attitudes and behaviors : A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 36, 257-269. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.09.003>
- Husson, F., Josse, J., Le, S., Mazet, J., & Husson, M. F. (2019). Package 'FactoMineR'. *Package FactorMineR*.
- Huta, V. (2013). Pursuing eudaimonia versus hedonia : Distinctions, similarities, and relationships. In A. S. Waterman (Éd.), *The best within us : Positive psychology perspectives on eudaimonia*. (p. 139-158). <https://doi.org/10.1037/14092-008>
- Huta, V. (2016). Eudaimonic and Hedonic Orientations : Theoretical Considerations and Research Findings. In J. Vittersø (Éd.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being* (p. 215-231). https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_15
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing Pleasure or Virtue : The Differential and Overlapping Well-Being Benefits of Hedonic and Eudaimonic Motives. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 735-762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and Its Distinction from Hedonia : Developing a Classification and Terminology for Understanding Conceptual and Operational Definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Huteau, M. (2003). L'orientation scolaire et professionnelle. In M. Wach & B. Hammer, *La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. (p. 556-557). Paris: L'Harmattan.
- Iglesias, K., Renaud, O., & Tschan, F. (2010). La satisfaction au travail. *Revue internationale de psychosociologie*, 16(40), 245-270.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). Employee and Supervisor Ratings of Motivation : Main Effects and Discrepancies Associated with Job Satisfaction and Adjustment in a Factory Setting1. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(21), 1789-1805. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01066.x>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., ... World Health Organization (Éd.). (2016). *Growing up unequal : Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Ion, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse: Privat.
- Isoard-Gauthier, S., Guillet-Descas, E., & Duda, J. L. (2013). How to achieve in elite training centers without burning out? An achievement goal theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(1), 72-83. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.08.001>

- Iyengar, S. S., & DeVoe, S. E. (2003). Rethinking the value of choice : Considering cultural mediators of intrinsic motivation. In V. Murphy-Berman & J. John (Éd.), *Cross-cultural Differences in Perspectives on the Self* (Vol. 49, p. 129-174).
- Jacquard, A. (2013). *L'héritage de la liberté. De l'animalité à l'humanité*. Le Seuil.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester : A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27-38.
- Jaotombo, F., & Brasseur, M. (2013). Le développement personnel : Opérationnalisation d'un modèle de mesure pour la recherche et les pratiques. @ *GRH*, (3), 67-92.
- Jeffrey, D., & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Jégo, S., & Guillo, C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux : Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Éducation et formations*, (92), 77-113. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid110769/les-enseignants-professionnalisation-carrieres- et-conditions-de-travail.html>
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(6), 583-593. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
- 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>
- Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, Io: Brown & Benchmark.
- Jin, M. H., McDonald, B., & Park, J. (2018). Does Public Service Motivation Matter in Public Higher Education? Testing the Theories of Person–Organization Fit and Organizational Commitment Through a Serial Multiple Mediation Model. *The American Review of Public Administration, 48*(1), 82-97. <https://doi.org/10.1177/0275074016652243>
- Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2002). Educational Pathways and Work Value Trajectories. *Sociological Perspectives, 45*(2), 113-138. <https://doi.org/10.1525/sop.2002.45.2.113>
- Joing, I. (2009). *Comprendre l'institution scolaire pour comprendre la violence ? Approche conative des facteurs prédictifs de la violence à l'école*. Université du Littoral Côte d'Opale, Calais.
- Joing, I., Mikulovic, J., & Bui-Xuân, G. (2012). Les quatre paradoxes des institutions scolaires : Quand la compréhension du fonctionnement institutionnel éclaire la problématique de la violence. *Déviance et Société, 36*(1), 3. <https://doi.org/10.3917/ds.361.0003>
- Joing, I., Vors, O., Llena, C., & Potdevin, F. (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège. Le rôle de l'autonomie, de l'appartenance sociale, de la perception du lieu et du sentiment de sécurité. *Spiral-E, Supplément électronique*(61), 19-40.
- Joshanloo, M., & Ghaedi, G. (2009). Value priorities as predictors of hedonic and eudaimonic aspects of well-being. *Personality and Individual Differences, 47*(4), 294-298. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.03.016>
- Josse, J., & Husson, F. (2016). MissMDA: a package for handling missing values in multivariate data analysis. *Journal of Statistical Software, 70*(1), 1-31.
- Judge, T. A., & Bretz, R. D. (1992). Effects of work values on job choice decisions. *Journal of Applied Psychology, 77*(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.3.261>
- Jung, C. G., & Cahen, R. (1964). *Dialectique du moi et de l'inconscient*. Paris: Gallimard.
- Karabati, S., & Cemalcilar, Z. (2010). Values, materialism, and well-being : A study with Turkish university students. *Journal of Economic Psychology, 31*(4), 624-633. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2010.04.007>
- Karabati, S., & Iseri Say, A. (2005). Relating work values to societal values : Evidence from the Turkish business context. *Cross Cultural Management: An International Journal, 12*(2), 85-107. <https://doi.org/10.1108/13527600510798033>

- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., & King, L. A. (2008). Reconsidering happiness : The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219-233. <https://doi.org/10.1080/17439760802303044>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for : Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. Sheldon M., *Life goals and wellbeing. Toward a Positive psychology of Human Striving* (p. 116-131). Goettingen, Germany: Hogrefe and Huber.
- Kasser, Tim. (2002). Sketches for a self-determination theory of values. In Edward L. Deci & R. M. Ryan (Éd.), *Handbook of self-determination research* (Softcover edition, Vol. 123, p. 123-163). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Kasser, Tim. (2011). Cultural Values and the Well-Being of Future Generations : A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 206-215. <https://doi.org/10.1177/0022022110396865>
- Kasser, Tim, & Ahuvia, A. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32(1), 137-146. <https://doi.org/10.1002/ejsp.85>
- Kasser, Tim, Cohn, S., Kanner, A. D., & Ryan, R. M. (2007). Some Costs of American Corporate Capitalism : A Psychological Exploration of Value and Goal Conflicts. *Psychological Inquiry*, 18(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/10478400701386579>
- Kasser, Tim, & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream : Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology bulletin*, 22(3), 280-287.
- Kasser, V. G., & Ryan, R. M. (1999). The Relation of Psychological Needs for Autonomy and Relatedness to Vitality, Well-Being, and Mortality in a Nursing Home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935-954. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00133.x>
- Katz, M. (1963). Decisions and values. *New York: College Entrance Examination Board*, 16.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kelly, R. E., Mansell, W., & Wood, A. M. (2015). Goal conflict and well-being : A review and hierarchical model of goal conflict, ambivalence, self-discrepancy and self-concordance. *Personality and Individual Differences*, 85, 212-229. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.011>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research*.
- Keyes, Corey L. M. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Keyes, Corey L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Keyes, Corey L. M., & Lopez, S. J. (2002). Toward a Science of Mental Health : Positive Directions in Diagnosis and Interventions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Éd.), *Handbook of positive psychology* (p. 45-59). New York: Oxford University Press.
- Keyes, Corey L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being : The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Keyes, Corey Lee M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Khaptsova, A., & Schwartz, S. H. (2016). Life Satisfaction and Value Congruence : Moderators and Extension to Constructed Socio-Demographic Groups in a Russian National Sample. *Social Psychology*, 47(3), 163-173. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000268>

- King, L. A., & Napa, C. K. (1998). What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 156-165. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.156>
- Kirk, D., & Macphail, A. (2003). Social Positioning and the Construction of a Youth Sports Club. *International Review for the Sociology of Sport*, 38(1), 23-44. <https://doi.org/10.1177/10126902030381002>
- Kiziah, J. E. (2003). *Job Satisfaction vs. Work fulfillment : Exploring positive experience at work*. Virginia Commonwealth University.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction : Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Knafo, A., & Sagiv, L. (2004). Values and work environment : Mapping 32 occupations. *European Journal of Psychology of Education*, 19(3), 255-273. <https://doi.org/10.1007/BF03173223>
- Knafo, A., & Spinath, F. M. (2011). Genetic and environmental influences on girls' and boys' gender-typed and gender-neutral values. *Developmental Psychology*, 47(3), 726-731. <https://doi.org/10.1037/a0021910>
- Kohavi, R. (1998). Glossary of terms. *Special issue on applications of machine learning and the knowledge discovery process*, 30(271), 127-132.
- Kooij, D. T. A. M., Jansen, P. G. W., Dijkers, J. S. E., & De Lange, A. H. (2010). The influence of age on the associations between HR practices and both affective commitment and job satisfaction : A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1111-1136. <https://doi.org/10.1002/job.666>
- Kopelman, R. E., Rovenpor, J. L., & Guan, M. (2003). The Study of Values : Construction of the fourth edition. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 203-220. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00047-7)
- Kovač, M., Leskošek, B., Hadžić, V., & Jurak, G. (2013). Injuries Among Slovenian Physical Education Teachers : A Cross-Sectional Study. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 19(1), 87-95. <https://doi.org/10.1080/10803548.2013.11076968>
- Kraut, R. (1979). Two Conceptions of Happiness. *The Philosophical Review*, 88(2), 167. <https://doi.org/10.2307/2184505>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit : An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49(1), 1-49. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x>
- Kristof-Brown, A., Barrick, M. R., & Kay Stevens, C. (2005). When Opposites Attract : A Multi-Sample Demonstration of Complementary Person-Team Fit on Extraversion. *Journal of Personality*, 73(4), 935-958. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00334.x>
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individual's fit at work : A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel psychology*, 58(2), 281-342.
- Krumm, S., Grube, A., & Hertel, G. (2013). No time for compromises : Age as a moderator of the relation between needs-supply fit and job satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 547-562. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.676248>
- Kursa, M. B., & Rudnicki, W. R. (2010). Feature selection with the boruta package. *Journal of Statistical Software*, 36(11). <https://doi.org/10.18637/jss.v036.i11>
- La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue Québécoise de Psychologie*, (21), 283-306.

- La Guardia, J. G. (2009). Developing Who I Am : A Self-Determination Theory Approach to the Establishment of Healthy Identities. *Educational Psychologist*, 44(2), 90-104. <https://doi.org/10.1080/00461520902832350>
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : Un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, n° 18(2), 49. <https://doi.org/10.3917/pp.018.0049>
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). La souffrance des enseignants. *Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.
- Laterrasse, C., & Brossais, E. (2014). Le rapport au savoir. In J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 381). <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0381>
- Laugaa, D., Rasclé, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers : A transactional approach. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 58(4), 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2008.09.007>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Layard, R., & Hagell, A. (2015). Healthy young minds : Transforming the mental health of children. *World happiness report*, 106-131.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry*, 14(2), 93-109. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1402_02
- Le Bot, G. (2014). *Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur : Études de cas en éducation physique et sportive*. Université de Bretagne occidentale-Brest.
- Le Bot, G., Desbiens, J.-F., & Pasco, D. (2016). Identifier les orientations de valeur des enseignants à partir de l'analyse de leur pratique d'enseignement : Conception et validation d'une grille d'observation en éducation physique et sportive. *eJRIEPS*, (39), 111-135. Consulté à l'adresse http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/system/files/eJ39_le_bot.pdf
- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.
- Lee, M. J., & Cockman, M. (1995). Values in Children's Sport : Spontaneously Expressed Values Among Young Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 30(3-4), 337-350. <https://doi.org/10.1177/101269029503000307>
- Lee, M. J., Whitehead, J., & Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport : Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of sport and exercise psychology*, 22(4), 307-326.
- Lee, M. J., Whitehead, J., Ntoumanis, N., & Hatzigeorgiadis, A. (2008). Relationships among Values, Achievement Orientations, and Attitudes in Youth Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(5), 588-610. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.5.588>
- Lefebvre, B., & Poirot, M. (2015). *Stress et risques psychosociaux au travail*. Amsterdam: Elsevier Health Sciences.
- Lehman, D. R., Chiu, C., & Schaller, M. (2004). Psychology and Culture. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 689-714. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141927>
- Lekes, N., Hope, N. H., Gouveia, L., Koestner, R., & Philippe, F. L. (2012). Influencing value priorities and increasing well-being : The effects of reflecting on intrinsic values. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 249-261. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.677468>
- Lelord, F., & André, C. (2018). *La force des émotions : Amour, colère, joie...* Paris: O. Jacob.
- Lenoir, Y., & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : Une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, 193-245.
- Lent, R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>

- Leontiev, A. N. (1974). The Problem of Activity in Psychology. *Soviet Psychology*, 13(2), 4-33. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040513024>
- Leuty, M. E., & Hansen, J.-I. C. (2012). Corrigendum to “Evidence of Construct Validity for Work Values” [The Journal of Vocational Behavior 79 (2011) 379–390]. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 224. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.006>
- Lewin, K. (1970). *A dynamic theory of personality: Selected papers* (Reprinted). New York: McGraw-Hill.
- Leyrit, H. (2013). *L’inventaire des valeurs de Schwartz : Un outil pédagogique pour l’orientation*. Présenté à Sherbrooke. Sherbrooke: VIIe Colloque des Questions de Pédagogie dans l’Enseignement Supérieur.
- Liem, G. A. D., Martin, A. J., Porter, A. L., & Colmar, S. (2012). Sociocultural antecedents of academic motivation and achievement: Role of values and achievement motives in achievement goals and academic performance: Values, motives, goals, and achievement. *Asian Journal of Social Psychology*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01351.x>
- Lillis, J., & Kendra, K. E. (2014). Acceptance and Commitment Therapy for weight control : Model, evidence, and future directions. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2013.11.005>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Sage.
- Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2005). Measuring Values With the Short Schwartz’s Value Survey. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 170-178. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8502_09
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., & Hurling, R. (2009). Measuring happiness : The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 878-884. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.010>
- Llena, C., Isidore, P., Potdevin, F., Dieu, O., & Joing, I. (2020). *Être tourné vers les autres favorise une éducation de qualité : L’impact du système de valeurs des enseignants d’EPS sur le bien-être des élèves*. Présenté à Colloque international de l’ARIS 2020, Université de Liège, Belgique.
- Llena, C., Joing, I., & Mikulovic, J. (In press). Le bien-être psychologique au travail des enseignants stagiaires en Éducation Physique et Sportive : Une histoire de valeurs. *Recherches et Education*.
- Locke, E. A. (1970). Job satisfaction and job performance : A theoretical analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(5), 484-500. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(70\)90036-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(70)90036-X)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation : A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Longo, Y., Gunz, A., Curtis, G. J., & Farsides, T. (2016). Measuring Need Satisfaction and Frustration in Educational and Work Contexts : The Need Satisfaction and Frustration Scale (NSFS). *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 295-317. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9595-3>
- Lönnqvist, J.-E., Verkasalo, M., Helkama, K., Andreyeva, G. M., Bezmenova, I., Rattazzi, A. M. M., ... Stetsenko, A. (2009). Self-esteem and values. *European Journal of Social Psychology*, 39(1), 40-51. <https://doi.org/10.1002/ejsp.465>
- Losada, M., & Heaphy, E. (2004). The Role of Positivity and Connectivity in the Performance of Business Teams : A Nonlinear Dynamics Model. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 740-765. <https://doi.org/10.1177/0002764203260208>
- Loup, P. (2016). *Influence des technologies nomades sur le bien-être au travail : Une lecture par la théorie de la conservation des ressources* (Doctoral dissertation). Université Montpellier.

- Lovat, T., Dally, K., Clement, N., & Toomey, R. (2011). Values and Good Practice Pedagogy. In T. Lovat, K. Dally, N. Clement, & R. Toomey, *Values Pedagogy and Student Achievement* (p. 1-20). https://doi.org/10.1007/978-94-007-1563-9_1
- Lovat, T. J. (2010). Synergies and Balance between Values Education and Quality Teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 489-500. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00469.x>
- Lucas, R. E., Dyrenforth, P. S., & Diener, E. (2008). Four Myths about Subjective Well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 2001-2015. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00140.x>
- Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation : Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 276-288. <https://doi.org/10.1037/a0015349>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect : Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness : The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Maio, G. R. (2010). Mental representations of social values. *Advances in experimental social psychology*, 42, 1-43.
- Maio, G. R., Pakizeh, A., Cheung, W.-Y., & Rees, K. J. (2009). Changing, priming, and acting on values : Effects via motivational relations in a circular model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(4), 699-715. <https://doi.org/10.1037/a0016420>
- Marchand, P. (2013). Quelques traces chronologiques de l'exploration textométrique. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 120(1), 38-46. <https://doi.org/10.1177/0759106313497856>
- Margolis, J. D., Elfenbein, H. A., & Walsh, J. P. (2009). Does it Pay to Be Good...And Does it Matter? A Meta-Analysis of the Relationship between Corporate Social and Financial Performance. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1866371>
- Maroy, C. (2006). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire*. ENS Éditions.
- Marsault, C. (2004). Compétence professionnelle et formation initiale. *Recherche et formation*, 46, 9-21.
- Marsault, C. (2019). Le travail en équipe favorise-t-il l'innovation?. Regard sur le processus de décision collective au sein d'une équipe d'EPS. *Recherches & éducations*.
- Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). The Benefits of Benevolence : Basic Psychological Needs, Beneficence, and the Enhancement of Well-Being: Benefits of Benevolence. *Journal of Personality*, 84(6), 750-764. <https://doi.org/10.1111/jopy.12215>
- Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M. F. (2018). Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence : Comparing the Four Satisfaction and Positive Affect as Predictors of Meaning in Life. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1261-1282. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9869-7>
- Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Csillik, A., Kern, L., Besancon, M., Heutte, J., ... Diener, E. (2018). Changes in Emotions from Childhood to Young Adulthood. *Child Indicators Research*, 11(2), 541-561. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9440-9>
- Martin-Krumm, C. P., Sarrazin, P. G., & Peterson, C. (2005). The moderating effects of explanatory style in physical education performance : A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1645-1656. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.023>
- Martin-Krumm, Charles, & Tarquinio, C. (2019). *Psychologie positive : État des savoirs, champs d'application et perspectives*.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality* (Harper and Row.). New York: Inc.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, M. A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'ÉMMBEP. *Canadian Journal of Public Health*, 89(5), 352-357. <https://doi.org/10.1007/BF03404490>
- Matziari, A., Montgomery, A. J., Georganta, K., & Doulougeri, K. (2017). The relationship between organizational practices and values with *burnout* and engagement. *Current Psychology*, 36(2), 276-285. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9413-7>
- McDonald, J. E., Olson, J. R., Goddard, H. W., & Marshall, J. P. (2018). Impact of Self-Transcendent and Self-Enhancement Values on Compassion, Humility, and Positivity in Marital Relationships. *Counseling and Values*, 63(2), 194-209. <https://doi.org/10.1002/cvj.12088>
- McGourty, J., Scoles, K., & Thorpe, S. (2002). Web-based student evaluation of instruction : Promises and pitfalls. *42nd Annual Forum of the Association for Institutional Research, Toronto, CA. Retrieved on March, 21, 2003.*
- McMahan, E. A., & Estes, D. (2011). Hedonic Versus Eudaimonic Conceptions of Well-being : Evidence of Differential Associations With Self-reported Well-being. *Social Indicators Research*, 103(1), 93-108. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9698-0>
- McNamee, M. (2005). The Nature and Values of Physical Education. In K. Green & K. Hardman (Éd.), *Physical education : Essential issues* (p. 1-20). London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Medrano, L. A., & Trógolo, M. A. (2018). Employee Well-being and Life Satisfaction in Argentina : The Contribution of Psychological Detachment from Work. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 34(2), 69-81.
- Meglino, B. M., Ravlin, E. C., & Adkins, C. L. (1989). A work values approach to corporate culture : A field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 74(3), 424-432. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.3.424>
- Meglino, B. M., Ravlin, E. C., & Adkins, C. L. (1992). The Measurement of Work Value Congruence : A Field Study Comparison. *Journal of Management*, 18(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/014920639201800103>
- Mellor, N., Dufoix, F., Saunder, L., Albert, E., & Collange, J. (2018). Le bien-être subjectif au travail et sa relation avec le soutien social perçu. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 79(1), 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.admp.2017.08.003>
- Ménard, C., & Lantheaume, F. (2019). Entre prescrit et réel, l'enseignement des valeurs de la République au collège. *Recherches et éducations*, (In presse).
- MEN-DEPP. (2010). *Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009 : Interrogation réalisée en mai-juin 2009 auprès de 900 professeurs d'éducation physique et sportive dans les collèges et lycées publics*. Enseignants et personnels de l'éducation, « Les dossiers », n° 195, Paris.
- Menemencioglu, G. B. K., & Ülgen, B. (2018). *The Effect of Employees' Perceptions of their own Values and their Managers' Values on their Work Alienation : The Mediating Role of Organizational Climate*.
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., & Bland, D. (2016). Inclusive Values : Exploring the Perspectives of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 20-38. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.2>
- Meyssonier, R., & Roger, A. (2006). *L'impact du cocooning organisationnel et des opportunités d'emploi sur le lien entre satisfaction au travail et intention de quitter*. 16-17. XVIIème Congrès de l'AGRH.
- Michinov, N. (2005). Social Comparison, Perceived Control, and Occupational Burnout. *Applied Psychology*, 54(1), 99-118. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00198.x>

- Mierzejewski, S. (2016). Vous avez dit « profs de gym » ? : Retour sur la question de la domination sociale et culturelle des enseignants en EPS. *Sociétés contemporaines*, 101(1), 63. <https://doi.org/10.3917/soco.101.0063>
- Moore, A. W., & Lee, M. S. (1994). Efficient Algorithms for Minimizing Cross Validation Error. In *Machine Learning Proceedings 1994* (p. 190-198). <https://doi.org/10.1016/B978-1-55860-335-6.50031-3>
- Morchain, P. (2009). *Psychologie sociale des valeurs*. Dunod.
- Moreno-Jiménez, B., & Herrer, M. G. (2013). El efecto del distanciamiento psicológico del trabajo en el bienestar y la satisfacción con la vida : Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 145-151. <https://doi.org/10.5093/tr2013a20>
- Morin, E. (2004). *Éthique*. Paris: Éd. du Seuil.
- Morin, E. M., & Cherré, B. (1999). Les cadres face au sens du travail. *Revue française de gestion*, 83-95.
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353-366. <https://doi.org/10.1037/a0022773>
- Murat, F., & Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Education & Formations*, (88-89).
- Musiol, A., & Boehnke, K. (2013). Person-environment value congruence and satisfaction with life. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 57-65.
- Myyry, L., & Helkama, K. (2002). The Role of Value Priorities and Professional Ethics Training in Moral Sensitivity. *Journal of Moral Education*, 31(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/03057240120111427>
- Nedelko, Z., & Potocan, V. (2019). Personal Values and Managerial Behaviour. In Z. Nedelko & V. Potocan, *Personal Values and Managerial Behaviour* (p. 49-70). https://doi.org/10.1007/978-3-030-19989-0_3
- Nguyen, T. P. (2016). *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : Quelle place dans les textes institutionnels*. Consulté à l'adresse <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/institutions2.pdf>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. <https://doi.org/0.5502/ijw.v3i2.2>
- Nunez Moscoso, J., & Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : Un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, (40), 59-87.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed). New York: McGraw-Hill.
- Nussbaum, M. C., & Sen, A. (Éd.). (1993). *The Quality of life*. Oxford [England] : New York: Clarendon Press ; Oxford University Press.
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance : A quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 384-403.
- Obin, J.-P. (2015). *20 situations réelles de vie scolaire : Analysées et commentées*. Paris: Hachette Education.
- OCDE. (2014). *TALIS 2013 Results : An International Perspective on Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCDE. (2016). *Comment va la vie ? 2015: Mesurer le bien-être*. https://doi.org/10.1787/how_life-2015-fr
- OCDE. (2017). *Les élèves sont-ils heureux ? : Résultats du PISA 2015 : Le bien-être des élèves (PISA à la loupe N° 71)*. <https://doi.org/10.1787/0c9705f5-fr>

- OCDE. (2018). Le bien-être des élèves : Aperçu. In OCDE, *Résultats du PISA 2015 (Volume III)* (p. 35-56). <https://doi.org/10.1787/9789264288850-5-fr>
- Ochoa, P., & Blanch, J. (2018). Psychosocial well-being at work : Reasons to invest in healthy employees and workplaces. In P. Ochoa, M. T. Lepeley, & P. Essens, *Wellbeing for sustainability in the global workplace* (p. 10-23). Londres: Routledge.
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience du travail : Précédé de De Mayo à Oddone, l'instruction au sosie* (Editions sociales). Paris: Essai.
- Oishi, S., Diener, E., Suh, E., & Lucas, R. E. (1999). Value as a Moderator in Subjective Well-Being. *Journal of Personality*, 67(1), 157-184. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00051>
- Oishi, S., Schimmack, U., Diener, E., & Suh, E. M. (1998). The Measurement of Values and Individualism-Collectivism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(11), 1177-1189. <https://doi.org/10.1177/01461672982411005>
- Okabe, A., Boots, B., Sugihara, K., & Chiu, S. N. (2000). *Spatial tessellations : Concepts and applications of Voronoi diagrams* (2nd ed). Chichester ; New York: Wiley.
- OMS. (1946). *Actes officiels de l'Organisation mondiale de la santé. Débat et Actes finaux de la Conférence internationale de la santé tenue à New York du 19 juin au 22 juillet 1946*. New York, Commission intérimaire.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture : a profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516. <https://doi.org/10.5465/256404>
- Osgood, C. E., & Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62(1), 42-55. <https://doi.org/10.1037/h0048153>
- Ostroff, C., & Schulte, M. (2007). Multiple perspectives of fit in organizations across levels of analysis. In C. Ostroff & T. Judge (Éd.), *The organizational frontiers series. Perspectives on organizational fit*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Osuna, C. (2006). *Contribuciones al Análisis de Datos Textuales*. Universidad de Salamanca., Salamanca.
- Page, K. (2005). *Subjective wellbeing in the workplace*. Australia: Deakin University, Melbourne.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2015). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pallini, S., Bove, G., & Laghi, F. (2011). Classification of Professional Values Based on Motivational Content : An Exploratory Study on Italian Adolescents. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(1), 16-31. <https://doi.org/10.1177/0748175610391607>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms : Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of Character and Well-Being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Parks-Leduc, L., Feldman, G., & Bardi, A. (2015). Personality Traits and Personal Values : A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 19(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/1088868314538548>
- Parsons, C. K., Cable, D., & Wilkerson, J. M. (1999). Assessment of applicant work values through interviews : The impact of focus and functional relevance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 561-566. <https://doi.org/10.1348/096317999166842>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. London: Gay Publisher.
- Pasco, D., Guinard, J. Y., & Kermarrec, G. (2008). Validation transculturelle canadienne-française d'un instrument de mesure des orientations de valeur d'enseignants d'éducation physique. *Colloque international de l'Association pour le Recherche et l'Intervention en Sport (ARIS)*. Présenté à Rodez, France. Rodez, France.

- Pasco, Denis, & Ennis, C. (2009). Les orientations de valeur des enseignants. Une revue de question en éducation physique. *Science & Motricité*, 66(1), 85-112.
- Pasco, Denis, Kermarrec, G., & Guinard, J.-Y. (2008). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté. *Staps*, 81(3), 89. <https://doi.org/10.3917/sta.081.0089>
- Patton, L. D., Renn, K. A., Guido-DiBrito, F., & Quaye, S. J. (2016). *Student development in college: Theory, research, and practice* (Third edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass & Pfeiffer.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further Validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the Cross-Method Convergence of Well-Being Measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17
- Perez-Roux, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS: entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Nantes.
- Perez-Roux, Thérèse. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : Entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, 63(1), 75. <https://doi.org/10.3917/sta.063.0075>
- Perez-Roux, Thérèse. (2005). Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : Une étude de cas chez les enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Science & Motricité*, (56), 75-96. <https://doi.org/10.3917/sm.056.0075>
- Perez-Roux, Thérèse. (2009). Évolution des textes, interprétations des enseignants et rapport à la discipline : Le cas de l'EPS. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 43(1), 201-213. <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1196>
- Perez-Roux, Thérèse. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : Les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris: Ed. EP & S.
- Perez-Roux, Thérèse, Perez, S., Gabriel, P., Papet, J., & Cassignol, F. (2019). Rapport au travail des enseignants de judo en France : Entre valeurs défendues et tensions inhérentes à l'activité. *Activites*, (16-1). <https://doi.org/10.4000/activites.3741>
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perron, J. (1986). *Questionnaire de valeurs de travail*.
- Pervin, L. A. (1968). Performance and satisfaction as a function of individual-environment fit. *Psychological Bulletin*, 69(1), 56-68. <https://doi.org/10.1037/h0025271>
- Piliavin, J. A., & Siegl, E. (2007). Health Benefits of Volunteering in the Wisconsin Longitudinal Study. *Journal of Health and Social Behavior*, 48(4), 450-464. <https://doi.org/10.1177/002214650704800408>
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1999). Person-environment fit and teacher stress. *Educational Research*, 41(1), 51-61. <https://doi.org/10.1080/0013188990410105>
- Pluye, P., Nadeau, L., Gagnon, M.-P., Grad, R., Johnson-Lafleur, J., & Griffiths, F. (2009). Les méthodes mixtes. *Approches et pratiques en évaluation de programme*, 123-142.
- Point, S., & Fourboul, C. V. (2006). Le codage a visée théorique. *Recherche et Applications En Marketing*, 21(4), 61-78. <https://doi.org/10.1177/076737010602100404>
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : Un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1.
- Powell-Moman, A. D., & Brown-Schild, V. B. (2011). The Influence of a Two-Year Professional Development Institute on Teacher Self-Efficacy and Use of Inquiry-Based Instruction. *Science Educator*, 20(2), 47-53.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante : Valeurs et bonnes pratiques*.
- Prairat, E. (2017). Une éthique professorale au service de l'estime de soi. *Éthique en éducation et en formation: Les Dossiers du GREE*, (3), 84. <https://doi.org/10.7202/1042938ar>

- Pressac, J.-B., & Mell, L. (2017). Analyse factorielle des correspondances sous R-Partie I. *Traitements et analyses de données quantitatives en SHS*. Présenté à Brest, France.
- Proyer, R. T., Wellenzohn, S., Gander, F., & Ruch, W. (2015). Toward a Better Understanding of What Makes Positive Psychology Interventions Work : Predicting Happiness and Depression From the Person \times Intervention Fit in a Follow-Up after 3.5 Years: What Makes Positive Interventions Work. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(1), 108-128. <https://doi.org/10.1111/aphw.12039>
- Quattrin, R., Ciano, R., Saveri, E., Balestrieri, M., Biasin, E., Calligaris, L., & Brusaferrò, S. (2010). Burnout in teachers : An Italian survey. *Annali di igiene: medicina preventiva e di comunità*, 22(4), 311-318.
- Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : Revue de question, recommandations*. Consulté à l'adresse CNESEO website: http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_enseignants.pdf.
- Rasclé, N., Cosnefroy, O., & Quintard, B. (2009). Mesure de la qualité de vie des enseignants du secondaire (QVE) selon le modèle «Job-Strain» de Karasek : Une adaptation française du Leiden Quality of work Questionnaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15(4), 334-353.
- Rayou, P. (2017). S'améliorer pour améliorer l'école des réseaux et des savoirs. Sur l'ouvrage d'Anthony S. Bryk, Accelerating How We Learn to Improve. *Education & didactique*, 11(2), 39-43. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-2-page-39.htm>
- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école?* Bayard Jeunesse.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (2016). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reichers, A. E. (1986). Conflict and organizational commitments. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 508-514. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.508>
- Reid, A. (1996). Knowledge, Practice and Theory in Physical Education. *European Physical Education Review*, 2(2), 94-104. <https://doi.org/10.1177/1356336X9600200202>
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being : The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and social psychology bulletin*, 26(4), 419-435.
- Renaud, J. (2015). Entre nouvelles pratiques et nouvelles valeurs, le taquin ressort du temps. *STAPS: Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*, (107), 7-12. <https://doi.org/10.3917/sta.107.0007>
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work : Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306. <https://doi.org/10.1037/spq0000112>
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching : Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
- Rezsohazy, R. (2006). *Sociologie des valeurs*. Paris: Armand Colin.
- Ria, L., & Coste, S. (Éd.). (2015). *Établissement formateur et vidéoformation* (1re édition). Louvain-La-Neuve: De Boeck.

- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS*, 42, 47-58.
- Richard, D. (2012). *Management des risques psychosociaux : Une perspective en termes de bien-être au travail et de valorisation des espaces de discussion*. Université de Grenoble, Grenoble.
- Rickaby, M. A., Glass, J., Mills, G. R., & McCarthy, S. (2017). Exploring alignment of personal values in a complex, multi-organisation construction project environment. In P. W. Chan & C. J. Neilson (Éd.), *Proceedings of the 33rd Annual ARCOM Conference* (Fitzwilliam College, p. 94-103). Consulté à l'adresse https://nls.ldls.org.uk/welcome.html?ark:/81055/vdc_100062127270.0x000001
- Ricœur, P. (1991). Le juste entre le légal et le bon. *Esprit*, 19(40), 5-21.
- Robbins, S., & Judge, T. (2014). *Comportements organisationnels*. Montreuil : Pearson education.
- Robin, J.-Y., & Houdeville, G. (2013). *La vie scolaire : Un service à part entière ou entièrement à part?* Lyon: Chronique sociale.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789-801. <https://doi.org/10.1177/0146167202289008>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing : Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person : A therapist's view of psychotherapy*. Consulté à l'adresse <http://www.myilibrary.com?id=521599>
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rolland, J. P. (2000). Le bien-être subjectif : Revue de question. *Pratiques psychologiques*, 1(1), 5-21.
- Romano, H. (2014). *Réflexions sur la santé et le bien-être des élèves à l'école*.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- 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>
- Ros, M., & Grad, H. (1991). The significance of work value in the work experience : A comparison of elementary school teachers and undergraduate students in a teacher preparation program. *Revista de Psicología Social*, 6(2), 181-208.
- Ros, Maria, Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology*, 48(1), 49-71. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x>
- Rosa, H. (2010). *Accélération : Une critique sociale du temps*. Paris: La Découverte.
- Rosa, H., & Chaumont, T. (2012). *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris: La Découverte.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan : An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5–12 (BETA). *Journal of Statistical Software*, 48(2). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rossmann, G. B., & Wilson, B. L. (1994). Numbers and words revisited : Being ?shamelessly eclectic? *Quality & Quantity*, 28(3), 315-327. <https://doi.org/10.1007/BF01098947>
- Rouban, L. (2009). L'univers axiologique des fonctionnaires. *Revue française d'administration publique*, 132(4), 771. <https://doi.org/10.3917/rfap.132.0771>

- Rounds, J., & Su, R. (2014). The Nature and Power of Interests. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 98-103. <https://doi.org/10.1177/0963721414522812>
- Rousseau, N., & Espinosa, G. (Éd.). (2018). *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107(6), 524-542. <https://doi.org/10.1108/09654280710827920>
- Rudnev, M., Magun, V., & Schwartz, S. (2018). Relations Among Higher Order Values Around the World. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(8), 1165-1182. <https://doi.org/10.1177/0022022118782644>
- Rusitoru, M. (2019). *L'excellence éducative en Finlande*. Paris: L'Harmattan.
- Rusk, R. D., & Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 8(3), 207-221. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., Curren, R. R., & Deci, E. L. (2013). What humans need : Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory. In A. S. Waterman (Éd.), *The best within us : Positive psychology perspectives on eudaimonia*. (p. 57-75). <https://doi.org/10.1037/14092-004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials : A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A Self-Determination Theory Perspective on Social, Institutional, Cultural, and Economic Supports for Autonomy and Their Importance for Well-Being. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Éd.), *Human Autonomy in Cross-Cultural Context* (Vol. 1, p. 45-64). https://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8_3
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Consulté à l'adresse <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4773318>
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well : A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological Well-Being Revisited : Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Sagiv, L. (2002). Vocational Interests and Basic Values. *Journal of Career Assessment*, 10(2), 233-257. <https://doi.org/10.1177/1069072702010002007>
- Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Personal values in human life. *Nature Human Behaviour*, 1(9), 630.

- Sagiv, L., Roccas, S., & Hazan, O. (2004). Value Pathways to Well-Being : Healthy Values, Valued Goal Attainment, and Environmental Congruence. In P. A. Linley & S. Joseph (Éd.), *Positive Psychology in Practice* (p. 68-85). <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch5>
- Sagiv, L., Roccas, S., & Hazan, O. (2012). Value Pathways to Well-Being : Healthy Values, Valued Goal Attainment, and Environmental Congruence. In P. A. Linley & S. Joseph (Éd.), *Positive Psychology in Practice* (p. 68-85). <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch5>
- Sagiv, L., Roccas, S., & Oppenheim-Weller, S. (2015). Values and Well-Being. In S. Joseph (Éd.), *Positive Psychology in Practice* (p. 103-120). <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch7>
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being : Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30(2), 177-198. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(200003/04\)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(200003/04)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z)
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9098-2>
- Saint-Exupéry, A. de. (1939). *Terre des hommes*. Paris: Livre Poche.
- Salanova, M., Del Líbano, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2014). Engaged, Workaholic, Burned-Out or Just 9-to-5? Toward a Typology of Employee Well-being: Employee Well-being and Work Investment. *Stress and Health*, 30(1), 71-81. <https://doi.org/10.1002/smi.2499>
- Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' Life Satisfaction During the Transition to Post-Comprehensive Education : Antecedents and Consequences. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 683-701. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9156-3>
- Sandvik, E., Diener, E., & Seidlitz, L. (2009). Subjective Well-Being : The Convergence and Stability of Self-Report and Non-Self-Report Measures. In Ed Diener (Éd.), *Assessing Well-Being* (Vol. 39, p. 119-138). https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_6
- Saporta, G. (2011). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Paris: Éd. Technip.
- Saroglou, V., Delpierre, V., & Dernelle, R. (2004). Values and religiosity : A meta-analysis of studies using Schwartz's model. *Personality and individual differences*, 37(4), 721-734.
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience... Ou de l'intérêt d'une " méthode indirecte " dans l'analyse de l'activité enseignante. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7(1), 107-117. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.980>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Sauneron, S. (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. *La note d'analyse*, (313), 1-11.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier & I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e édition, p. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., Marek, T., & Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In *Series in Applied Psychology: Social Issues and Questions. Professional burnout : Recent developments in theory and research* (p. 135-149). <https://doi.org/10.4324/9781315227979>
- Schimmack, U., & Diener, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 100-106. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00532-9](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00532-9)
- Schleicher, A. (2018a). Teachers' well-being, confidence and efficacy. In *International Summit on the Teaching Profession. Valuing our Teachers and Raising their Status : How Communities Can Help* (p. 84-109). <https://doi.org/10.1787/9789264292697-en>
- Schleicher, A. (2018b). *Valuing our Teachers and Raising their Status : How Communities Can Help*. <https://doi.org/10.1787/9789264292697-en>

- Schmitz, T. W., SchmitzDe Rosa, E., & Anderson, A. K. (2009). Opposing Influences of Affective State Valence on Visual Cortical Encoding. *Journal of Neuroscience*, 29(22), 7199-7207. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5387-08.2009>
- Schnitzler, C., Button, C., Seifert, L., & Croft, J. (2014). Analysing expertise through data mining : An example based on treading water. *Journal of Sports Sciences*, 32(12), 1186-1195. <https://doi.org/10.1080/02640414.2013.876085>
- Scholz, C., & Rennig, A. (Éd.). (2019). *Generations Z in Europe : Inputs, Insights and Implications*. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-491-120191023>
- Schwartz, M. S. (2005). Universal moral values for corporate codes of ethics. *Journal of Business Ethics*, 59(1-2), 27-44.
- Schwartz, S. H., & Sortheix, F. M. (2018). Values and subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay, *Handbook of well-being*. (p. 1-25). Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Schwartz, Shalom H. (1977). Normative influences on altruism. *Advances in experimental social psychology*, 10, 221-279.
- Schwartz, Shalom H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values : Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In M. P. Zanna, *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, p. 1-65). [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, Shalom H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Schwartz, Shalom H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire Package of the European Social Survey*, 259-290. Consulté à l'adresse https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf
- Schwartz, Shalom H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 4(47), 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Schwartz, Shalom H. (2007). Cultural and Individual Value Correlates of Capitalism : A Comparative Analysis. *Psychological Inquiry*, 18(1), 52-57. <https://doi.org/10.1080/10478400701388963>
- Schwartz, Shalom H., & Bardi, A. (2001). Value Hierarchies Across Cultures : Taking a Similarities Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268-290. <https://doi.org/10.1177/0022022101032003002>
- Schwartz, Shalom H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>
- Schwartz, Shalom H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values : Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.878>
- Schwartz, Shalom H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 230-255. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)
- Schwartz, Shalom H., & Butenko, T. (2014). Values and behavior : Validating the refined value theory in Russia. *European Journal of Social Psychology*, 44(7), 799-813.
- Schwartz, Shalom H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(103), 663-688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Schwartz, Shalom H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005001>

- Schwartz, Shalom H., & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities : Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.1010>
- Schwartz, Shalom H., & Sagiv, L. (1995). Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(1), 92-116. <https://doi.org/10.1177/0022022195261007>
- Schwartz, Shalom H., Verkasalo, M., Antonovsky, A., & Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability : Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology*, 36(1), 3-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1997.tb01115.x>
- Seligman, M. (2011). *Flourish : A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education : Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress : Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sharfman, M. P., Pinkston, T. S., & Sigerstad, T. D. (2000). The Effects of Managerial Values on Social Issues Evaluation : An Empirical Examination. *Business & Society*, 39(2), 144-182. <https://doi.org/10.1177/000765030003900203>
- Sheldon, K. M. (2014). Becoming oneself: The central role of self-concordant goal selection. *Personality and Social Psychology Review*, 18(4), 349-365. <https://doi.org/10.1177/1088868314538549>
- Sheldon, K. M., Boehm, J., & Lyubomirsky, S. (2013). *Variety is the Spice of Happiness : The Hedonic Adaptation Prevention Model*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0067>
- Sheldon, K. M., Corcoran, M., & Prentice, M. (2019). Pursuing Eudaimonic Functioning Versus Pursuing Hedonic Well-Being : The First Goal Succeeds in Its Aim, Whereas the Second Does Not. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 919-933. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9980-4>
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R. M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., ... Sun, Z. (2004). Self-Concordance and Subjective Well-Being in Four Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(2), 209-223. <https://doi.org/10.1177/0022022103262245>
- Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., Suchkov, D. D., & Sychev, O. A. (2017). Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215-1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The Independent Effects of Goal Contents and Motives on Well-Being : It's Both What You Pursue and Why You Pursue It. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486. <https://doi.org/10.1177/0146167203261883>
- Sigurdardottir, I., & Einarsdottir, J. (2016). An Action Research Study in an Icelandic Preschool : Developing Consensus About Values and Values Education. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 161-177. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0161-5>
- Simón, J., Pérez-Testor, C., Kurz, E. A., Danioni, F., Iriarte, L., Cormenzana, S., & Martínez, A. (2017). The Portrait Values Questionnaire : A bibliographic and bibliometric review of the instrument. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 35(1), 39-50.

- Skaalvik, E. M., Federici, R. A., Wigfield, A., & Tangen, T. N. (2017). Students' perceptions of mathematics classroom goal structures: Implications for perceived task values and study behavior. *Social Psychology of Education, 20*(3), 543-563. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9382-1>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research, 62*, 199-209. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.004>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies, 8*(3). <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education, 07*(13), 1785-1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Smylie, M. A. (1999). Teacher Stress in a Time of Reform. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (p. 59-84). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.005>
- Snyder, C. R., Lehman, K. A., Kluck, B., & Monsson, Y. (2006). Hope for Rehabilitation and Vice Versa. *Rehabilitation Psychology, 51*(2), 89-112. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.51.2.89>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2011). When Is Identity Congruent with the Self? A Self-Determination Theory Perspective. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Ed.), *Handbook of Identity Theory and Research* (p. 381-402). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_17
- Sortheix, F. M., Dietrich, J., Chow, A., & Salmela-Aro, K. (2013). The role of career values for work engagement during the transition to working life. *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 466-475. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.003>
- Sortheix, F. M., & Lönnqvist, J.-E. (2014). Personal Value Priorities and Life Satisfaction in Europe: The Moderating Role of Socioeconomic Development. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(2), 282-299. <https://doi.org/10.1177/0022022113504621>
- Sortheix, F. M., & Lönnqvist, J.-E. (2015). Person-Group Value Congruence and Subjective Well-Being in Students from Argentina, Bulgaria and Finland: The Role of Interpersonal Relationships: Value congruence and well-being. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 25*(1), 34-48. <https://doi.org/10.1002/casp.2193>
- Sortheix, F. M., Olakivi, A., & Helkama, K. (2013). Values, Life Events, and Health: A Study in a Finnish Rural Community: Values, life events, and health. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 23*(4), 331-346. <https://doi.org/10.1002/casp.2125>
- Sortheix, F. M., & Schwartz, S. H. (2017). Values that underlie and undermine well-being: Variability across countries: values that underlie and undermine well-being. *European Journal of Personality, 31*(2), 187-201. <https://doi.org/10.1002/per.2096>
- Soto, C. J. (2015). Is Happiness Good for Your Personality? Concurrent and Prospective Relations of the Big Five With Subjective Well-Being: The Big Five and Subjective Well-Being. *Journal of Personality, 83*(1), 45-55. <https://doi.org/10.1111/jopy.12081>

- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction : Application, assessment, cause, and consequences*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Spinoza, B. (1675). *Éthique*.
- Spony, G. (2003). The development of a work-value model assessing the cumulative impact of individual and cultural differences on managers' work-value systems : Empirical evidence from French and British managers. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(4), 658-679. <https://doi.org/10.1080/0958519032000057637>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education : Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>
- Stangier, U., Ukrow, U., Schermelleh-Engel, K., Grabe, M., & Lauterbach, W. (2007). Intrapersonal Conflict in Goals and Values of Patients with Unipolar Depression. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 76(3), 162-170. <https://doi.org/10.1159/000099843>
- Steel, P., Taras, V., Uggerslev, K., & Bosco, F. (2018). The Happy Culture : A Theoretical, Meta-Analytic, and Empirical Review of the Relationship Between Culture and Wealth and Subjective Well-Being. *Personality and Social Psychology Review*, 22(2), 128-169. <https://doi.org/10.1177/1088868317721372>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., & Oishi, S. (2008). Being good by doing good : Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 22-42. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.03.004>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the Search for Meaning in Life : Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>
- Steinmetz, H., Schmidt, P., Tina-Booh, A., Wieczorek, S., & Schwartz, S. H. (2009). Testing measurement invariance using multigroup CFA : Differences between educational groups in human values measurement. *Quality & Quantity*, 43(4), 599-616. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9143-x>
- Stinglhamber, F., Bentein, K., & Vandenberghe, C. (2004). Congruence de valeurs et engagement envers l'organisation et le groupe de travail. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10(2), 165-187. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2004.04.008>
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers : Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Stones, M. J., & Kozma, A. (1980). Issues Relating to the Usage and Conceptualization of Mental Health Constructs Employed by Gerontologists. *The International Journal of Aging and Human Development*, 11(4), 269-281. <https://doi.org/10.2190/43W5-P9WE-3V42-5RJ0>
- Strack, F., Argyle, M., & Schwarz, N. (Éd.). (1991). *Subjective well-being : An interdisciplinary perspective* (1st ed). Oxford [England] ; New York: Pergamon Press.
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging Mediates Effects of Student-University Fit on Well-Being, Motivation, and Dropout Intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>

- 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.
- Super, D. E. (1991). *Questionnaire des valeurs professionnelles : Matériel complet* (Editions du Centre de Psychologie Appliquée). Paris: Broché.
- Szczepanska-Klunder, Z., & Lipowski, M. (2014). Sense of Coherence as a Moderator of Health-Related Behavior of Physical Education Teachers. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 6(2). <https://doi.org/10.2478/bjha-2014-0012>
- Tal, C., & Yinon, Y. (2002). Teachers' Conservatism, Openness to Change, Transcendence and Self-Enhancement in Daily Life and in School Situations. *Social Psychology of Education*, 5(3), 271-293. <https://doi.org/10.1023/A:1016354301889>
- Taneri, P. O., & Akgunduz, M. M. (2018). What values should be taught? Measuring the Perceptions of High School Teachers on Values Education. In H. Arslan, R. Dorczak, & D. Urlica Alina-Andreea, *Educational Policy and Research* (p. 117-132).
- Tap, P. (1998). Marquer sa différence. In *Ruano-Borbalan, J. C. (Ed.). L'identité : L'individu, le groupe, la société*. Éd. Sciences humaines.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Taris, R., & Feij, J. (2001). Longitudinal Examination of the Relationship Between Supplies-Values Fit and Work Outcomes. *Applied Psychology*, 50(1), 52-80. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00048>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Éd.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed). Los Angeles: SAGE Publications.
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010). Cultural Differences in the Relationships Among Autonomy Support, Psychological Need Satisfaction, Subjective Vitality, and Effort in British and Chinese Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 655-673. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.655>
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Tetlock, P. E. (1986). A value pluralism model of ideological reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 819-827. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.4.819>
- Thépaut, A. (1998). Les valeurs en éducation physique à l'école élémentaire et la morale sportive. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 22(22), 225-236.
- Thiétart, R.-A. (2014). *Méthodes de recherche en management*. Consulté à l'adresse <http://international.scholarvox.com/book/88820817>
- Thomas, T. P. (2013). *The Effect of Personal Values, Organizational Values, and Person-Organization Fit on Ethical Behaviors and Organizational Commitment Outcomes among Substance Abuse Counselors: A Preliminary Investigation* (PhD, University of Iowa). <https://doi.org/10.17077/etd.uzvjk997>
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Thornberg, R. (2016). Values Education in Nordic Preschools: A Commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241-257. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0167-z>
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>

- Tilga, H., Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2019). How Physical Education Teachers' Interpersonal Behaviour is Related to Students' Health-Related Quality of Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595718>
- Tjeerdsma, B. L., Metzler, M. W., Walker, T. M., & Mozen, D. (2000). Assessing dispositions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(4), 451-475.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's Wellbeing at School : A Multi-dimensional and Multi-informant Approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Tochon, F. V. (1991). Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(2), 57-81.
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., ... Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3), 177-191. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.005>
- Toomey, R. (2010). Values Education, Instructional Scaffolding and Student Wellbeing. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Éd.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (p. 19-36). https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_2
- Tranberg, M., Slane, S., & Ekeberg, S. E. (1993). The Relation between Interest Congruence and Satisfaction: A Metaanalysis. *Journal of Vocational Behavior*, 42(3), 253-264. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1993.1018>
- Triandis, H. C., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1006-1020. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1006>
- Trommsdorff, G., & Chen, X. (2012). *Values, religion, and culture in adolescent development*. Consulté à l'adresse <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=473188>
- Truchot, D. (2015). *Epuisement professionnel et burnout : Concepts, modèles, interventions*.
- Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (2003). Physical Education Teachers' Theories of Action and Theories-In-Use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 132-152. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.132>
- Tupin, F. (1996). Espace d'action des enseignants et démocratisation : L'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège. *Revue française de pédagogie*, 115(1), 77-87. <https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1202>
- Turban, D. B., & Dougherty, T. W. (1994). Role of Protégé Personality in Receipt of Mentoring and Career Success. *Academy of Management Journal*, 37(3), 688-702. <https://doi.org/10.5465/256706>
- Turpin, J.-P. (1999). *Étude d'enfants abandonniques en situation de judo. Le sens en action* (Thèse de doctorat en STAPS). Université Montpellier 1.
- Tuulik, K., Öunapuu, T., Kuimet, K., & Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. *International Journal of Organizational Leadership*, 5(2), 151-161. <https://doi.org/10.33844/ijol.2016.60252>
- Valette-Florence, P., Odin, Y., & Vinais, J. (1996). Analyse confirmatoire des domaines motivationnels de Schwartz : Une application au domaine des media. *Acte de l'association Française du Marketing*, (12), 125-139.
- Valléry, G., & Leduc, S. (2017). *Les risques psychosociaux*. Paris: Presses universitaires de France.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic

- psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work : Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Van Iddekinge, C. H., Roth, P. L., Putka, D. J., & Lanivich, S. E. (2011). Are you interested? A meta-analysis of relations between vocational interests and employee performance and turnover. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1167-1194. <https://doi.org/10.1037/a0024343>
- Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., & Soenens, B. (2006). Materialistic Values and Well-Being Among Business Students : Further Evidence of Their Detrimental Effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(12), 2892-2908. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00134.x>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory : Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., Witte, H., & Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes : A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2), 251-277. <https://doi.org/10.1348/096317906X111024>
- Veage, S., Ciarrochi, J., Deane, F. P., Andresen, R., Oades, L. G., & Crowe, T. P. (2014). Value congruence, importance and success and in the workplace : Links with well-being and burnout amongst mental health practitioners. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(4), 258-264. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.06.004>
- Vecchione, M., Alessandri, G., Roccas, S., & Caprara, G. V. (2019). A look into the relationship between personality traits and basic values : A longitudinal investigation. *Journal of Personality*, 87(2), 413-427. <https://doi.org/10.1111/jopy.12399>
- Vecchione, M., Döring, A. K., Alessandri, G., Marsicano, G., & Bardi, A. (2016). Reciprocal Relations across Time between Basic Values and Value-expressive Behaviors : A Longitudinal Study among Children: Reciprocal Relations across Time. *Social Development*, 25(3), 528-547. <https://doi.org/10.1111/sode.12152>
- Vecchione, M., Schwartz, S. H., Caprara, G. V., Schoen, H., Cieciuch, J., Silvester, J., ... Alessandri, G. (2015). Personal values and political activism : A cross-national study. *British Journal of Psychology*, 106(1), 84-106. <https://doi.org/10.1111/bjop.12067>
- Veenhoven, R. (1993). *Happiness in nations : Subjective appreciation of life in 56 nations, 1946-1992*. Consulté à l'adresse <https://personal.eur.nl/veenhoven/Pub1990s/93b-part1.pdf>
- Veenhoven, Ruut. (2012). Cross-national differences in happiness : Cultural measurement bias or effect of culture? *International Journal of Wellbeing*, 333-353. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2.i4.4>
- Vercambre-Jacquot, M.-N., & Gilbert, F. (2016). Bien-être professionnel et qualité de vie des enseignants : Quelles évolutions sur 15 ans ? *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 64, S247. <https://doi.org/10.1016/j.respe.2016.06.285>
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K., & Maes, S. (2003). Job Conditions and Wellness/Health Outcomes in Dutch Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 473-487. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147201>
- Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Lipsanen, J., & Helkama, K. (2009). European norms and equations for a two dimensional presentation of values as measured with Schwartz's 21-item portrait values questionnaire : Two value dimensions. *European Journal of Social Psychology*, 39(5), 780-792. <https://doi.org/10.1002/ejsp.580>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF éditeur.

- Verquer, M. L., Beehr, T. A., & Wagner, S. H. (2003). A meta-analysis of relations between person–organization fit and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 473-489. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00036-2](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00036-2)
- Vianen, A. E. M. (2000). Person-organization fit : The match between newcomers' and recruiters' preferences for organizational cultures. *Personnel Psychology*, 53(1), 113-149. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00196.x>
- Viennot, E. (2018). *Le langage inclusif : Pourquoi, comment?* Donnemarie-Dontilly: Éditions iXe.
- Vione, K. C. (2016). *The effect of actual and inferred value similarity on interpersonal liking* (Psychology). Cardiff University, Cardiff.
- Virat, Mael. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : Effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. Université Paul Valéry-Montpellier III.
- Virat, Maël. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative*. Paris: Odile Jacob.
- Vittersø, J., Overwien, P., & Martinsen, E. (2009). Pleasure and interest are differentially affected by replaying versus analyzing a happy life moment. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 14-20. <https://doi.org/10.1080/17439760802060602>
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., & Kontou, M. G. (2011). The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 263-280. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.263>
- Vogel, T. (2016). *Attitudes and Attitude Change* (2^e éd.). <https://doi.org/10.4324/9781315754185>
- Vohs, K. D., Mead, N. L., & Goode, M. R. (2006). The Psychological Consequences of Money. *Science*, 314(5802), 1154-1156. <https://doi.org/10.1126/science.1132491>
- 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*, 18, 156-177.
- Voyer, P., & Boyer, R. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative. *Santé mentale au Québec*, 26(1), 274. <https://doi.org/10.7202/014521ar>
- Wach, M., & Hammer, B. (2003). *La structure des valeurs est-elle universelle? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. Paris: L'Harmattan.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris: Economica.
- Wang, H., & Hall, N. C. (2019). When “I care” is not enough : An interactional analysis of teacher values, value congruence, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102906>
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294. <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 193-210. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>
- Warren, T. (2010). Work time. Leisure time. On women's temporal and economic well-being in Europe. *Community, Work & Family*, 13(4), 365-392. <https://doi.org/10.1080/13668801003765713>
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness : Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness : A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 234-252. <https://doi.org/10.1080/17439760802303002>

- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Hardy, S. A., Kim, S. Y., Lee, R. M., Armenta, B. E., ... Agocha, V. B. (2013). Good choices, poor choices : Relationship between the quality of identity commitments and psychosocial functioning. *Emerging Adulthood, 1*(3), 163-174. <https://doi.org/10.1177/2167696813484004>
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., ... Brent Donnellan, M. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being : Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology, 5*(1), 41-61. <https://doi.org/10.1080/17439760903435208>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect : The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Weber, M. (1995). *Économie et société. La catégorisation du social*. Paris: Seuil.
- Smola, K., & Sutton, C. D. (2002). Generational differences : Revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior, 23*(4), 363-382. <https://doi.org/10.1002/job.147>
- White, J. (2007). Wellbeing and education : Issues of culture and authority. *Journal of Philosophy of Education, 41*(1), 17-28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00540.x>
- Wils, T., Luncasu, M., & Waxin, M.-F. (2007). Développement et validation d'un modèle de structuration des valeurs au travail. *Relations industrielles, 62*(2), 305. <https://doi.org/10.7202/016090ar>
- Wilson, K. G., & DuFrene, T. (2008). *Mindfulness for two : An acceptance and commitment therapy approach to mindfulness in psychotherapy*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Winter, P. A., Newton, R. M., & Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions : The Effects of Principal values, teacher values, and principal-teacher value interactions. *Teaching and Teacher Education, 14*(4), 385-400. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00046-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00046-2)
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : Design and methods* (Sixth edition). Los Angeles: SAGE.
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews, 9*(6), 153-163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Consulté à l'adresse <https://ebookcentral.proquest.com/lib/concordiaab-ebooks/detail.action?docID=4796185>
- Zajonc, R. B. (1960). The Concepts of Balance, Congruity, and Dissonance. *Public Opinion Quarterly, 24*(2, Special Issue: Attitude Change), 280. <https://doi.org/10.1086/266949>
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres pour une éducation à l'empathie*. Consulté à l'adresse http://res.banq.qc.ca/login?url=http://www.numilog.com/bibliotheque/bnquebec/fiche_livre.asp?idprod=649516
- Zanna, O., Jarry, B., & Maraï, R. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école* (Enfances). Paris: Duner.
- Zavidovique, L., Gilbert, F., & Vercambre-Jacquot, M.-N. (2018). Bien-être au travail et qualité de vie des enseignants : Quelles différences selon l'ancienneté? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement, 79*(2), 105-119. <https://doi.org/10.1016/j.admp.2017.09.005>
- Zeidan, J. (2012). Les différentes mesures du bien-être subjectif. *Revue française d'économie, XXVII*(3), 35. <https://doi.org/10.3917/rfe.123.0035>

Tables

Table des figures

Figure 1. Graphe de similitude des mots de la revue de littérature sur les valeurs.....	27
Figure 2. Cadre théorique des orientations de valeurs (Jewett <i>et al.</i> , 1985, 34).....	41
Figure 3. Modèle des dix valeurs humaines universelles de base agencées en quatre domaines de valeurs (Schwartz, 2006).....	45
Figure 4. Graphe de similitude avec les relations entre les cooccurrences des mots de la présente partie revue de littérature sur le bien-être	71
Figure 5. Corrélations standardisées d'un modèle de bien-être unifié (Keyes <i>et al.</i> , 2002, 1014)	83
Figure 6. Récapitulatif des différentes approches pour étudier le bien-être	85
Figure 7. Récapitulatif des différentes études sur le bien-être général et le bien-être au travail (inspiré de Creusier, 2013, 171).....	100
Figure 8. Graphe de similitude des mots de la présente partie revue de littérature sur les valeurs et le bien-être.....	120
Figure 9. Circumplex des valeurs et des motivations (Krumm, Grube et Hertel, 2013, 534)	128
Figure 10. Graphe de similitude des mots de la présente partie revue de littérature sur les congruences/concordances de valeurs	132
Figure 11. Graphe de similitude de la partie hypothèses générale de la présente recherche .	152
Figure 12. Modélisation de l'hypothèse principale 1	154
Figure 13. Modélisation de l'hypothèse principale 2 et de la sous-hypothèse 2.....	155
Figure 14. Modélisation des hypothèses du présent travail sous la forme de la structure générale d'un algorithme.....	155
Figure 15. Graphe de similitude de la partie méthodologie de l'étude par questionnaire de la présente recherche.....	158
Figure 16. Analyse en composantes principales pour les questionnaires opérationnalisés en EPS (« C_EPS, A_EPS, O_EPS, T_EPS ») et dans le contexte général (« CO_UN, AF_UN, OC_UN, TR_UN »).....	170
Figure 17. Analyse en composantes principales pour le questionnaire opérationnalisé en EPS (« C_EPS, A_EPS, O_EPS, T_EPS »)	171

Figure 18. Graphique de sédimentation du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisés en EPS.....	172
Figure 19. Modèle structurel de l'analyse factorielle confirmatoire pour le questionnaire de valeurs par portraits dans le contexte de l'EPS.....	177
Figure 20. Graphe de similitude des mots de la présente partie résultats temps 1	196
Figure 21. Histogramme groupé du système général de valeurs et du système de valeurs opérationnalisés en EPS	198
Figure 22. Histogramme groupé des systèmes de valeurs (général et opérationnalisés en EPS), puis les résultats de l'ESS 8 en France et en Europe.	199
Figure 23. Dispersion de la satisfaction de vie professionnelle selon l'adhésion à syndicat.	203
Figure 24. Analyse en composantes principales des variables	216
Figure 25. Répartition des quatre clusters dans un plan factoriel à deux dimensions.	219
Figure 26. Présentation des variables significatives pour la catégorisation de chaque cluster	220
Figure 27. Graphe de similitude de la partie méthodologie de l'étude par entretien de la présente recherche	233
Figure 28. Emboîtement des systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner en fonction des catégories des entretiens	246
Figure 29. Processus de créations des matrices (inspiré de Caballero-Juliá <i>et al.</i> , 2017, 21-22)	250
Figure 30. Graphe de similitude des mots de la présente partie résultats du temps 2 de l'étude	253
Figure 31. Représentation MANOVA Biplot. Différence entre les profils des enseignants en fonction de leurs discours	254
Figure 32. Nuages de mots selon les différents profils d'enseignants.....	256
Figure 33. Radarplot des systèmes de valeurs de Lucie, désaccordée.....	295
Figure 34. Radarplot des systèmes de valeurs de Catherine, sans-partition	300
Figure 35. Radarplot des systèmes de valeurs de Hugo, compositeur.....	304
Figure 36. Radarplot des systèmes de valeurs de Jean, harmonieux	308
Figure 37. Graphe de similitude avec les relations entre les cooccurrences des mots de la présente discussion.....	313

Table des tableaux

Tableau 1. Développement de la théorie des valeurs de Schwartz et les comportements inhérents (inspiré de Schwartz, 2006).....	44
Tableau 2. Correspondance entre les domaines de valeurs de base (Schwartz, 1992) et les valeurs sportives (Lee <i>et al.</i> , 2008).....	57
Tableau 3. Les principales échelles de mesure des approches du bien-être : hédonique, eudémonique et combinée (inspiré de Creusier, 2013, 104).....	101
Tableau 4. Les principales échelles de mesure des approches du bien-être : hédonique, eudémonique et combinée au travail (inspiré de Creusier, 2013, 105).....	102
Tableau 5. Relations entre les domaines de valeurs et les conceptions du bien-être.....	127
Tableau 6. Exemple de déclinaisons des indicateurs en indices, puis en items et enfin en questions opérationnalisées.....	164
Tableau 7. Statistiques descriptives pour l'échelle des systèmes de valeur opérationnalisés en EPS.....	167
Tableau 8. Corrélations entre les 4 domaines de valeurs pour le PVQ-eps (système de valeurs opérationnalisé en EPS).....	168
Tableau 9. Corrélations entre les quatre domaines de valeurs pour le PVQ-21 et le PVQ-eps.....	169
Tableau 10. Analyse factorielle exploratoire : rotation Varimax du modèle en 5 dimensions pour le PVQ-eps.....	173
Tableau 11. Fiabilité des outils de mesure (alpha de Cronbach).....	175
Tableau 12. Statistiques descriptives pour l'échelle des systèmes de valeur opérationnalisés en EPS avec l'échantillon des fonctionnaires stagiaires.....	176
Tableau 13. Les différentes approches du bien-être interrogées dans l'étude.....	179
Tableau 14. Répartition en pourcentages des variables de contrôle de la variabilité écologique de l'échantillon.....	194
Tableau 15. Score des domaines de valeurs selon le contexte pour les professeurs d'EPS de l'académie de Lille et pour l'ESS8 dans le contexte français.....	199
Tableau 16. Différence de moyenne pour les domaines de valeurs entre les enseignants d'EPS de l'académie de Lille et les données de l'ESS8 en France.....	200
Tableau 17. Score de bien-être au travail des enseignants d'EPS de l'académie de Lille.....	201
Tableau 18. Indice de bien-être psychologique en fonction des variables socio-environnementales des enseignants d'EPS.....	204

Tableau 19. Effet du sexe, de la syndicalisation et du secteur d'exercice (privé/public) sur les systèmes de valeurs.....	206
Tableau 20. Les différences significatives entre les domaines de valeurs selon l'établissement de travail et le statut de l'enseignant.....	209
Tableau 21. Classement des variables explicatives du bien-être psychologique au travail des professeurs d'EPS.	212
Tableau 22. Classement des variables explicatives de la satisfaction de vie professionnelle	213
Tableau 23. Classement des variables explicatives de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail.....	214
Tableau 24. Description automatique des dimensions par variables significatives.....	217
Tableau 25. Présentation des variables caractérisant significativement chaque cluster par rapport à l'ensemble des participants.....	221
Tableau 26. Présentation des parangons de chaque cluster	222
Tableau 27. Importance des différentes variables pour prédire le bien-être psychologique au travail.	224
Tableau 28. Matrice de confusion par apprentissage automatique avec la méthode du Medium Gaussian SVM	226
Tableau 29. Design méthodologique de l'étude mixte de recherche pour chaque étude.....	232
Tableau 30. Indicateurs issus du PVQ-eps pour construire le guide d'entretien.....	239
Tableau 31. Descriptif du profil socio-environnemental des enseignants interrogés	242
Tableau 32. Descriptif des enseignants interrogés en fonction des variables déterminantes du temps 1	243
Tableau 33. Codage des discours pour explorer les unités de signification	247
Tableau 34. Exemple de la conception du codage des entretiens en domaines de valeurs....	248
Tableau 35. Description automatique des axes selon les profils d'enseignants	255
Tableau 36. Répartition des verbatims dans les domaines de valeurs pour chacun des clusters d'enseignants d'EPS	257

Table des matières

Glossaire des sigles et acronymes utilisés.....	11
Avant-propos	15
Remarque liminaire	18
Introduction générale	19
Partie 1 : Positionnement épistémologique et éclairages théoriques.....	26
Chapitre 1. Revue de littérature sur les valeurs.....	27
1 Clarification théorique du concept de valeurs	28
1.1 Un objet d'étude éternellement contemporain.....	28
1.1.1 Une évolution des valeurs sociales.....	28
1.1.2 Les valeurs : à la fois individuelles et collectives	29
1.2 Définitions des valeurs.....	30
1.2.1 Un caractère polymorphe	30
1.2.2 D'une approche générale vers un cadre en psychologie sociale	32
1.3 Des nécessaires distinctions sémantiques avec les termes connexes.....	33
1.3.1 Entre identités professionnelles et valeurs professionnelles	33
1.3.2 Valeurs, croyances, comportements, besoins : un état des lieux.....	34
1.4 Les modèles théoriques pour étudier les valeurs humaines	35
1.4.1 Le modèle de Allport, Vernon et Lindzey.....	36
1.4.2 Le modèle de Eisner et Vallance	36
1.4.3 Le modèle de Rokeach	37
1.4.4 Le modèle de Schwartz	37
1.4.5 Le modèle de Cawley	39
1.4.6 Le modèle de Catlin	39
1.5 Des modèles adaptés à notre recherche	40
1.5.1 Du modèle des orientations de valeurs.....	40
1.5.2 Au modèle des valeurs humaines de base	42
2 L'étude des valeurs de base	47
2.1 La structure des valeurs	47
2.1.1 La structure universelle des valeurs de base : un fonctionnement systémique.....	47
2.1.2 Les valeurs : des priorités inconscientes	48
2.2 La dynamique inter et intrapersonnelle des valeurs.....	49
2.2.1 La dynamique intrapersonnelle des valeurs : entre stabilité et dynamisme.....	49
2.2.2 L'effet des facteurs intrapersonnels sur les valeurs de base.....	50
2.2.3 La dynamique interpersonnelle des valeurs	52
2.3 Les spécificités des valeurs de base : l'invariance du modèle et la prédiction des comportements.....	53

2.3.1	La stabilité des valeurs de base	53
2.3.2	Les relations entre les valeurs et les comportements	54
2.4	Le cadre de Schwartz au niveau empirique : enquête de l'ESS.....	55
2.5	Les valeurs : entre une lecture synchronique et diachronique	56
2.5.1	Un exemple de lecture synchronique : l'opérationnalisation des valeurs de base dans le sport	56
2.5.2	L'importance de l'environnement et des représentations sur les valeurs et leurs évolutions	57
2.5.3	Une nécessaire lecture diachronique des valeurs	58
3	Les valeurs opérationnalisées dans des contextes précis	60
3.1	Une application des valeurs de base dans le contexte du travail	60
3.1.1	Les valeurs opérationnalisables dans un contexte précis	60
3.1.2	Applications de la théorie des valeurs de Schwartz dans le domaine du travail.....	60
3.2	Les études empiriques sur les valeurs au travail.....	61
3.2.1	Les outils de mesure des valeurs au travail	61
3.2.2	L'ancienneté : une variable importante pour les valeurs au travail...	63
3.3	Les valeurs dans l'enseignement	63
3.3.1	Les valeurs sont omniprésentes dans l'enseignement mais pas dans la formation.....	63
3.3.2	L'éducation aux valeurs	65
3.4	Les valeurs des enseignants	66
3.4.1	Les résultats sur les valeurs des enseignants	66
3.4.2	Les valeurs de base des enseignants.....	66
3.5	Les valeurs des enseignants d'EPS.....	67
3.5.1	Une prédominance du domaine de continuité : l'effort.....	67
3.5.2	Un lien avec les études sur les orientations de valeurs.....	68
Chapitre 2. Revue de littérature sur le bien-être		71
1	Clarification théorique du concept de bien-être.....	72
1.1	Vers une vision salutogène de l'individu.....	72
1.1.1	La stabilisation du bien-être comme sujet d'étude scientifique dans une approche positive	72
1.1.2	L'essor de la psychologie positive	73
1.2	Évolution de l'épistémologie du bien-être : vers des consensus.....	74
1.2.1	D'un construit polymorphe à une domination de la psychologie positive.....	74
1.2.2	Dissensus dans l'épistémologie du bien-être.....	75
1.3	Les approches dominantes du bien-être : hédonique et eudémonique.....	76
1.3.1	L'approche hédonique.....	76
1.3.2	L'approche eudémonique du bien-être.....	77
1.4	L'approche combinée : une stabilité questionnée de ces concepts	80
1.4.1	Le bien-être subjectif.....	80
1.4.2	Un manque de stabilité dans ces concepts.....	81

1.5	L'approche combinée : une approche englobante des deux conceptions	82
1.5.1	Vers des disparités et des modèles unifiés	82
1.5.2	L'approche combinée : pour un modèle englobant	83
2	Clarification théorique du bien-être au travail	86
2.1	Le bien-être au travail : une composante spécifique du bien-être	86
2.1.1	La spécificité du bien-être au travail	86
2.1.2	Le bien-être au travail : un concept à part entière	87
2.2	Les dissensus sémantiques	87
2.2.1	Des confusions sémantiques	87
2.2.2	Des distinctions dépendantes des approches du bien-être	88
2.2.3	Une définition à partir des trois conceptions du bien-être	89
2.3	Les plus-values d'un bien-être élevé au travail	89
2.3.1	Une vision utilitariste du bien-être au travail	89
2.3.2	L'intérêt du bien-être pour le salarié	90
2.4	Le bien-être au travail : oxymore ou pléonasme ?	91
2.4.1	Parler de bien-être au travail : un parti pris	91
2.4.2	Le bien-être au travail : une piste prometteuse au niveau humain	91
2.5	Les approches dominantes du bien-être au travail	92
2.5.1	La satisfaction professionnelle	92
2.5.2	La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail	93
2.6	L'approche combinée du bien-être au travail : un modèle usuel	95
2.6.1	La genèse des différents modèles de l'approche combinée au travail	95
2.6.2	Le développement de l'approche combinée	96
2.7	Variables socio-démographiques et bien-être au travail	98
2.7.1	Affiliation et bien-être au travail	98
2.7.2	Âge, ancienneté, sexe et bien-être au travail	98
2.8	Une vision englobante des travaux	99
2.8.1	Limites	99
2.8.2	Tableaux récapitulatifs	100
3	Le bien-être des enseignants et des professionnels de l'éducation : une nécessité	103
3.1	Le bien-être au travail des enseignants : une fiction ?	103
3.1.1	Une réalité controversée	103
3.1.2	Le malaise et l'épuisement professionnel des enseignants	105
3.2	Le bien-être au travail des enseignants : une réalité ?	106
3.2.1	Les caractéristiques professionnelles de l'enseignant sur leur propre bien-être	106
3.2.2	Variables socio-démographiques et bien-être au travail des enseignants	107
3.2.3	Parcours professionnel et bien-être des enseignants : vigilance sur le début et la fin de carrière	108
3.3	Les professeurs d'EPS, des privilégiés ?	110
3.3.1	Le malaise des enseignants au travail : une réalité spécifique pour les professeurs d'EPS	110

3.3.2	Une modification des comportements pour développer le bien-être professionnel des enseignants d'EPS.....	111
4	La finalité du bien-être à l'école : l'enseignant comme gouvernail.....	113
4.1	Contexte et valorisation du bien-être à l'école	113
4.1.1	L'intérêt du bien-être à l'école et son développement croissant.....	113
4.1.2	Le retard de la France face à cet intérêt croissant	114
4.2	Des enseignants en bien-être : une nécessité	115
4.2.1	Un enseignant efficace : un enseignant en bien-être	115
4.2.2	L'interdépendance du bien-être des enseignants et du bien-être des élèves.....	116
4.3	Une vision institutionnelle du bien-être à l'école : le climat scolaire....	116
4.4	Vers une approche positive à l'école	118
4.4.1	Une injonction au bien-être dans l'école.....	118
Chapitre 3. Revue de littérature sur les valeurs et le bien-être		120
1	Les relations entre les valeurs et le bien-être	121
1.1	Premiers rapprochements entre les valeurs et le bien-être.....	121
1.1.1	Dispositions personnelles et bien-être.....	121
1.1.2	Valeurs et mal-être/bien-être	121
1.2	Valeurs de base et bien-être hédonique	122
1.3	Valeurs de base et bien-être eudémonique.....	123
1.4	Valeurs de base et bien-être : une vision englobante.....	125
1.4.1	Le bien-être et les valeurs de base : des disparités dans les résultats..	125
1.4.2	L'ouverture au changement, le dépassement de soi et continuité : entre domaines vertueux et domaine négatif	126
1.4.3	Valeurs au travail et bien-être	127
2	Effet des valeurs environnementales sur le bien-être des enseignants	129
2.1.1	Le climat scolaire	129
2.1.2	L'approche du modèle prosocial d'éducation	130
Chapitre 4. Revue de littérature sur les congruences/concordances de valeurs		132
1	Les congruences de valeurs	133
1.1	Les congruences/dissonances de valeurs et le bien-être/mal-être.....	133
1.1.1	Les congruences de valeurs : contribution au bien-être	133
1.1.2	Les congruences de valeurs : protection du mal-être	134
1.1.3	Les congruences subjectives : plus usuelles que les congruences objectives.....	134
1.2	La théorie principale des congruences de valeurs : la congruence personne-environnement.....	135
1.2.1	La genèse des travaux sur la congruence de valeurs	135
1.2.2	Les travaux mobilisant la théorie de la congruence personne-environnement.....	136
1.2.3	Les limites de la théorie de la congruence personne-environnement.	137
1.3	La théorie de la congruence personne-environnement à différentes échelles.....	137

1.3.1	La congruence personne-emploi	138
1.3.2	La congruence personne-vocation.....	138
1.3.3	La congruence personne-organisation.....	138
1.3.4	La congruence personne-groupe	139
1.3.5	La congruence personne-responsable.....	139
2	Les concordances de valeurs intra et interpersonnelles : un haut niveau de bien-être au travail	140
2.1	Les concordances de valeurs intrapersonnelles et bien-être	140
2.1.1	La dissonance cognitive	140
2.1.2	Les concordances de valeurs intrapersonnelles et bien-être au travail.....	141
2.2	Les concordances de valeurs interpersonnelles	142
2.2.1	Les concordances avec l'environnement de travail.....	142
2.2.2	Le rôle fluctuant de l'environnement sur les relations entre valeurs et bien-être.....	144
2.3	Les études sur les discordances : entre perspectives et limites dans.....	144
2.3.1	Le bien-être eudémonique et les concordances objectives de valeurs.....	144
2.3.2	Des limites dans les études sur les concordances.....	146
3	Concordances de valeurs et bien-être dans le système éducatif	148
3.1.1	Les « consonances/dissonances » contextuelles : un facteur de bien-être dans l'école	148
3.1.2	Concordances de valeurs dans l'équipe pédagogique et bien-être à l'école.....	148
3.1.3	Concordances de valeurs de l'enseignant au travail et bien-être.....	149
	Conclusion de partie 1	150
	Cheminer ensemble autour des hypothèses générales.....	152
4	Objectif de la thèse.....	153
4.1	Hypothèses principales	153
4.2	Sous-hypothèses.....	153
4.3	Modélisation linéaire des hypothèses principales :	154
4.4	Modélisation algorithmique des hypothèses.....	155
4.5	Justification de ces hypothèses	156
	Partie 2. Une approche par questionnaires	157
	Chapitre 1. Méthodologie du temps 1	158
1	Validation du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisés dans le contexte de l'EPS.....	159
1.1	Méthodologie de construction de l'outil.....	159
1.1.1	Préparation des données : nettoyage et recodage	165
1.1.2	Robustesse de l'outil	165
1.2	Analyse exploratoire avec les enseignants d'EPS	167

1.2.1	Statistiques descriptives	167
1.2.2	Validité convergente.....	168
1.2.3	Cohérence structurelle de l’outil	170
1.2.4	Graphique des valeurs propres et cohérence structurelle de l’outil.	171
1.2.5	Stabilité de l’outil	174
1.3	Analyse confirmatoire avec les fonctionnaires stagiaires en EPS	175
1.3.1	Sensibilité et procédures.....	176
1.3.2	Statistiques descriptives	176
1.3.3	Analyse Factorielle Confirmatoire	177
2	Les autres outils de recueil de données.....	178
2.1	Mesure du bien-être subjectif au travail.....	179
2.1.1	Mesure combinée du bien-être au travail : l’index de bien-être psychologique au travail	179
2.1.2	Mesure du bien-être eudémonique au travail : la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail.....	180
2.1.3	Le bien-être hédonique au travail : la satisfaction de vie professionnelle.....	181
2.2	Mesure du climat scolaire	182
2.3	Les variables sociologiques	182
2.4	Questionnaire des valeurs de base : le PVQ-21	183
2.4.1	Questionnaire des valeurs par portraits opérationnalisés en EPS : le PVQ-eps.....	185
2.5	Calcul du score de concordance/discordance de valeurs	186
3	Protocole de recueil de données.....	186
3.1	Démarche éthique	187
3.2	Stratégies de diffusion.....	187
3.2.1	Pré-test.....	187
3.2.2	Diffusion principale.....	188
3.3	Analyse des données	189
4	Participants.....	193
4.1	Caractéristiques de l’échantillon et population cible	193
4.2	Échantillonnage.....	195

Chapitre 2. Résultats du temps 1 : place et rôle des valeurs dans le bien-être au travail
.....**196**

1	Premiers résultats.....	197
1.1	Systèmes de valeurs des enseignants d’EPS : des systèmes de valeurs spécifiques.....	197
1.1.1	Absence de spécificité hiérarchique entre les systèmes de valeurs des enseignants d’EPS.....	197
1.1.2	Des valeurs spécifiques par rapport à la population générale	198
1.2	Les enseignants d’EPS : en bien-être au travail.....	201
1.2.1	Les enseignants d’EPS de l’académie de Lille : en bien-être au travail.....	201

2	Effet des variables socio-environnementales et de climat scolaire sur les systèmes de valeurs et le bien-être au travail.....	201
2.1	Le faible impact des variables socio-environnementales sur le bien-être au travail.....	202
2.1.1	L'effet positif de la non-adhésion à un syndicat	203
2.1.2	L'effet non significatif des autres variables socio-environnementales : sexe, statut de l'enseignant, établissement, type d'établissement, statut de l'établissement	204
2.2	Des différences significatives pour les systèmes de valeurs selon le sexe, le fait de travailler dans le public, le statut de l'enseignant, le type d'établissement, le fait d'être syndiqué.....	205
3	Analyses multifactorielles.....	211
3.1	Analyse 1 : les concordances/discordances de valeurs	211
3.2	Analyse 2 : la catégorisation des enseignants d'EPS en fonction de leur niveau de bien-être et leurs systèmes de valeurs	215
3.2.1	L'opposition entre discordance de valeurs et bien-être au travail des enseignants d'EPS	216
3.2.2	Une typologie en quatre groupes d'enseignants : désaccordés, sans-partitions, compositeurs et harmonieux	218
4	Analyse prédictive	223
4.1	Analyse 3 : les variables prédictives du bien-être psychologique au travail des professeurs d'EPS : les discordances de valeurs, l'ouverture au changement, le dépassement de soi et l'opérationnalisation du dépassement de soi et de l'affirmation de soi.....	223
4.2	Analyse 4 : Evaluation du taux de prédiction des clusters.....	225
5	Synthèse récapitulative des résultats du temps 1 de la thèse	227

Partie 3. Une approche par entretiens 229

Une méthode mixte230

1	Intérêt d'une méthode mixte	230
2	Synthèse du modèle méthodologique de l'étude mixte	232

Chapitre 1. Méthodologie du temps 2233

1	Conception de l'étude	235
1.1	Positionnement méthodologique de l'étude par entretiens	235
1.1.1	Description des outils : le guide d'entretien.....	236
1.1.2	Récit de vie.....	237
1.1.3	Les entretiens compréhensifs	238
1.1.3.1	La construction de l'outil.....	238
1.1.3.2	La gestion de l'entretien et ses précautions méthodologiques..	239
1.1.3.3	Le codage/l'analyse	240
2	Participants.....	241
2.1	Sujets.....	241

2.2	Profil des participants	241
3	Procédures.....	243
3.1	Collecte des données.....	243
3.2	Codage des données.....	244
4	Stratégies d'analyse	249
4.1	L'analyse de contenu : des statistiques sur les données textuelles	249
4.2	Stratégies d'analyse de discours	251
4.2.1	Analyse 2. Les entretiens compréhensifs	251
4.2.2	Analyse 3. Les entretiens par récit de vie.....	251

Chapitre 2. Résultats du temps 2 : Approche compréhensive du lien entre système de valeurs et bien-être des enseignants d'EPS253

1	Correspondance entre le clustering du temps 1 et la structure des discours.....	254
1.1	Le discours des enseignants : une confirmation des quatre profils.....	254
1.2	Le discours des enseignants : une confirmation des priorités de valeurs pour chaque profil d'enseignant d'EPS.....	257
2	Analyse thématique des entretiens.....	258
2.1	Domaines de valeurs et bien-être des enseignants d'EPS.....	258
2.1.1	Être tournés vers les autres dans son métier : un niveau supérieur de bien-être au travail	258
2.1.2	Être stimulé et autonome : un niveau supérieur de bien-être au travail.....	260
2.1.3	Être basé sur la sécurité : une condition du bien-être au travail.....	262
2.1.4	La conformité et la sécurité : un niveau inférieur de bien-être au travail.....	263
2.2	Une illustration des domaines de valeurs par les pratiques professionnelles.....	265
2.2.1	L'affirmation de soi : la réussite et la performance.....	265
2.2.2	L'ouverture au changement : l'expérience mémorable.....	266
2.2.3	La continuité : le respect des règles.....	268
2.2.4	Le dépassement de soi : l'entraide et la collaboration.....	269
2.3	Les indicateurs de valeurs : la gestion des dilemmes et l'indiscipline ..	271
2.3.1	Les désaccordés : autoritaires et instinctifs	271
2.3.2	Les sans-partitions : le dialogue et le contrôle par la note	275
2.3.3	Les compositeurs : le masquage des comportements non désirés... ..	278
2.3.4	Les harmonieux : l'empathie, la considération et le contrat.....	279
2.4	Les concordances/discordances intrapersonnelles dans le discours des enseignants d'EPS.....	281
2.4.1	La concordance de valeurs : une prise de distance par rapport aux textes institutionnels.....	281
2.4.2	La concordance de valeurs : un facteur de bien-être en classe.....	283
2.5	La concordance de valeurs empêchée par la difficulté à parler de ses valeurs.....	285
2.5.1.1	L'expérience : un facilitateur pour la concordance de valeurs .	286

2.6	Des facteurs explicatifs émergeant des discours : le partage de valeurs	289
2.6.1	Le partage de valeurs entre pairs : un facteur médiateur du bien-être chez les enseignants d'EPS.....	290
2.6.2	Le partage de valeurs avec les élèves et l'établissement : un facteur médiateur du bien-être chez les enseignants d'EPS.....	292
3	Trajectoires typiques des clusters pour des individus singuliers : études de cas et dynamique des valeurs.....	294
3.1	Lucie ou l'enseignante désaccordée.....	295
3.1.1	Systèmes de valeurs.....	295
3.1.2	Centrée sur des ambitions.....	296
3.1.3	Désenchantée par des conflits de valeurs avec son environnement	296
3.1.4	L'effort : un conflit de valeurs avec les élèves.....	299
3.2	Catherine ou l'enseignante sans-partition.....	300
3.2.1	Systèmes de valeurs.....	300
3.2.2	L'impact sur les élèves : une désillusion.....	301
3.2.3	Le rôle médiateur du conflit dans l'équipe disciplinaire sur le bien-être.....	302
3.3	Hugo ou l'enseignant compositeur.....	304
3.3.1	Systèmes de valeurs.....	304
3.3.2	Ce métier : un jeu.....	305
3.3.3	Se connaître pour être bien au travail.....	307
3.4	Jean ou l'harmonieux.....	308
3.4.1	Systèmes de valeurs.....	308
3.4.2	Un ancrage fort dans la relation éducative.....	309
3.4.3	Une formation d'autodidacte.....	310
4	Synthèse récapitulative des résultats du temps 2 de la thèse.....	312

Partie 4. Discussion générale..... 313

1	Synthèse des résultats de la thèse.....	314
2	Enseigner ce que l'on est.....	317
2.1	Une concordance de valeurs nécessaire pour le bien-être au travail.....	317
2.1.1	L'influence déterminante de la concordance de valeurs sur les approches eudémonique et combinée du bien-être au travail.....	318
2.1.2	L'influence déterminante de la concordance des valeurs vertueuses.....	319
3	L'impact de la nature des valeurs sur le bien-être au travail.....	320
3.1	L'ouverture au changement et le dépassement de soi : les valeurs vertueuses du bien-être au travail.....	320
3.2	L'affirmation de soi dans ses pratiques professionnelles : une spécificité pour les enseignants d'EPS.....	322
3.3	L'affirmation de soi et le dépassement de soi : des pratiques professionnelles antagonistes et vertueuses.....	323
3.4	Variables socio-environnementales et systèmes valeurs.....	324
3.4.1	Les femmes : plus conformes et tournées vers les autres.....	324

3.4.2	Les enseignants en collège : plus basés sur la conformité et la sécurité.....	324
3.4.3	L'effet des variables socio-environnementales (syndicalisation, public/privé, éducation prioritaire)	325
4	Les profils singuliers d'enseignants d'EPS : l'effet du partage de valeurs sur le bien-être.....	326
4.1.1	La recherche de concordance subjective de valeurs avec ses élèves.....	327
4.1.2	La recherche de la concordance subjective de valeurs avec ses pairs.....	327
4.1.3	La recherche de la concordance subjective de valeurs avec l'établissement	328
5	Implications pour la formation des professeurs d'EPS.....	329
5.1	Travailler sur ses valeurs pour enseigner ce que l'on est.....	329
5.1.1	Construire des séquences d'enseignement ou des situations d'apprentissage conformes à son système de valeurs	330
5.1.2	Implications pratiques pour les formateurs d'enseignants	332
5.2	Modifier et recentrer ses valeurs autour des valeurs vertueuses.....	334
5.2.1	Centrer la formation sur les valeurs d'ouverture au changement et de dépassement de soi.....	334
5.2.2	Centrer plus particulièrement les pratiques professionnelles sur le travail collaboratif porteur du dépassement de soi	335
5.3	Clarifier le contexte d'enseignement autour des valeurs partagées	336
5.3.1	Viser le partage des valeurs en collectif.....	336
5.3.2	Propositions pour les enseignants en mal-être au travail	338
6	Limites et perspectives.....	338
6.1	Une généralisation limitée par les conditions de l'étude	338
6.2	Les autres échelles déterminantes du lien entre bien-être et valeurs	339
6.3	L'explication du bien-être au travail : un champ complexe	341
6.4	D'autres perspectives méthodologiques : le focus group, la comparaison aux sosies, la vidéo, les études longitudinales	342
	Conclusion : de la recherche à l'action	345
	Bibliographie	349
	Tables	391
	Table des matières.....	395

Enseigner ce que l'on est : quand la concordance de valeurs rime avec bien-être au travail.

Le cas des enseignants d'EPS de l'académie de Lille

Résumé : L'enseignant est, dans son exercice professionnel, guidé par des motivations personnelles qui se nourrissent de ses propres valeurs. Celles-ci se traduisent par des comportements, des discours et des attitudes et *in fine*, caractérisent un style pédagogique. Leur importance est relative et crée une hiérarchie pouvant être différente d'un enseignant à l'autre. Dès lors, se pose la question de savoir si certaines valeurs permettraient d'être davantage en bien-être au travail. Plus encore, le fait d'agir en cohérence par rapport à ses valeurs dans son enseignement serait-il un facteur propice à ce bien-être ? L'objectif de la thèse consiste à étudier les relations entre le bien-être au travail et les valeurs des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS).

En s'inscrivant dans le cadre théorique des valeurs de base de la personne (Schwartz, 1992), un outil de mesure a été conçu pour examiner les valeurs des enseignants d'EPS dans le contexte particulier de l'enseignement de l'EPS avec 599 enseignants d'EPS. Ensuite, le travail a été mené en deux temps. En premier lieu, 396 enseignants d'EPS de l'académie de Lille ont complété un questionnaire permettant d'identifier leur système de valeurs général, leur système de valeurs opérationnalisés en EPS et leur niveau de bien-être subjectif au travail.

Les résultats issus des analyses statistiques multifactorielles montrent que les valeurs sont déterminantes pour expliquer le bien-être au travail. Ainsi, ils révèlent que les valeurs d'*ouverture au changement* et de *dépassement de soi* sont plus vertueuses que les valeurs de *continuité* pour le bien-être des enseignants d'EPS. Si la nature des valeurs permet, en partie, d'expliquer le bien-être au travail, le fait d'agir en accord avec son système général de valeurs est un facteur plus déterminant. Ainsi, la concordance entre ses valeurs et ses pratiques professionnelles apparaît comme un objectif prioritaire pour améliorer le bien-être au travail. De plus, les résultats permettent d'identifier quatre profils caractéristiques d'enseignants selon leurs systèmes de valeurs et leur niveau de bien-être : les *harmonieux*, les *compositeurs*, les *désaccordés* et les *sans-partitions*.

Parallèlement à ces enquêtes, douze entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants d'EPS typiques des profils identifiés (trois par profil).

Les résultats issus de l'analyse des entretiens permettent non seulement d'affiner la compréhension des profils d'enseignants d'EPS mais également de mieux comprendre le lien entre leurs systèmes de valeurs et leur niveau de bien-être au travail. Par ailleurs, les résultats révèlent que le partage de valeurs avec ses pairs est un facteur médiateur du bien-être au travail des enseignants d'EPS.

En conclusion, ce travail de recherche basé sur une méthodologie mixte permet d'amorcer une réflexion pédagogique et didactique autour de l'importance des valeurs et de leur concordance dans l'enseignement. Il soulève également l'importance de clarifier collectivement les valeurs au sein des équipes pédagogiques. Une réflexion et un travail sur ces deux aspects devraient permettre d'améliorer le bien-être au travail des enseignants.

Mots clés : *domaines de valeurs - contexte personnel/professionnel – système de valeurs - valeurs opérationnalisées – enseignement*

Laboratoire Cultures - Éducation - Sociétés

LACES, EA 7437 - 3 ter, place de la Victoire - 33076 Bordeaux Cedex – France



Thèse présentée pour obtenir le grade de
docteur de l'Université de Bordeaux
Spécialité : STAPS
École doctorale Sociétés, Politique, Santé
Publique

Présentée par
Clément LLENA

Préparée au sein du Laboratoire Cultures –
Éducation – Sociétés (LACES EA 7437)

ANNEXES

**Enseigner ce que l'on est :
quand la concordance de
valeurs rime avec bien-
être au travail.**

Le cas des enseignants
d'EPS de l'académie de
Lille

Thèse soutenue le 22 novembre 2019

Devant le jury composé de :

Ghislain CARLIER

Professeur émérite, Université catholique de
Louvain/Rapporteur

Jean-François DESBIENS

Professeur, Université de Sherbrooke/Rapporteur

Isabelle JOING

Maître de conférences, Université de Lille/Co-
encadrante

Jacques MIKULOVIC

Professeur, Université de Bordeaux/Directeur

Nicole RASCLE

Professeure, Université de Bordeaux/Présidente du
jury

Carole SÈVE

Professeure, Inspectrice Générale de l'Éducation
Nationale (groupe EPS)/Examinatrice

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SP2 – SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE
SPÉCIALITÉ : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Par Clément LLENA

**Enseigner ce que l'on est : quand la concordance de valeurs rime avec
bien-être au travail.**

Le cas des enseignants d'EPS de l'académie de Lille

ANNEXES

Sous la direction de : Jacques MIKULOVIC et Isabelle JOING

Soutenue le 22 novembre 2019

Membres du Jury :

M. Ghislain CARLIER, Professeur émérite, Université catholique de Louvain (Rapporteur)

M. Jean-François DESBIENS, Professeur, Université de Sherbrooke (Rapporteur)

Mme Isabelle JOING, Maître de conférences, Université de Lille (Co-encadrante)

M. Jacques MIKULOVIC, Professeur, Université de Bordeaux (Directeur)

Mme Nicole RASCLE, Professeure, Université de Bordeaux (Présidente du jury)

Mme Carole SÈVE, Professeure, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale (groupe EPS)
(Examinatrice)

Sommaire

Annexes 1. Propositions de situations pédagogiques : l'approche par les valeurs	5
Annexe 2. Catégorisations des outils de mesures des valeurs humaines	18
Annexe méthode temps 1	20
Annexe 3. Description des échantillons pour la validation du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisés en EPS	20
Annexe 4. Courriel questionnaire Thèse : enseignants stagiaires d'EPS.....	22
Annexe 5. Courriel questionnaire Thèse : enseignants d'EPS de l'académie de Lille	23
Annexe 6. Première version du questionnaire de valeurs par portrait en 46 items.....	24
Annexe 7. Construction de l'outil de mesure des portraits de valeurs opérationnalisés en EPS	26
Annexe 8. Questionnaire de valeurs par portraits pour les enseignants d'EPS.....	30
Annexe 9. Codage de Schwartz pour le PVQ-21	32
Annexe 10. Corrélations entre les dimensions de valeurs pour le PVQ-21.....	32
Annexe 11. Intégralité du questionnaire de recueil de données.....	33
Annexe 12. Avis du Comité d'Éthique pour la Recherche en STAPS	36
Annexe 13. Diffusion par différents canaux : l'exemple du SNEP	37
Annexe 14. Tableau du nombre d'établissements publics locaux d'enseignement privé et public dans l'académie de Lille	38
Annexe 15. Figures des répartitions de l'échantillon pour chacune des variables du tableau	39
Annexe 16. Normalité des données	42
Annexes 17. Dispersion des systèmes de valeurs en fonction des variables socio-environnementales	48
Annexe 18. Figures des dendrogrammes et explication des clusters	51
Annexe méthode temps 2.....	53
Annexe 19. Courriel de demande de participation à l'enquête par entretien	53
Annexe 20. Fiche de consentement pour les entretiens	54
Annexe 21. Guide d'entretien	55
Annexe 22. Grille de lecture des entretiens avec codage des variables par dimensions de valeurs	59
Annexes 23. Retranscription des entretiens.....	63
Tables	303

Table des figures.....	303
Table des tableaux	305
Table des matières	306

Annexe 1. Propositions de situations pédagogiques : l'approche par les valeurs

1.1 Protocole de construction des situations par domaines de valeurs

Dans un TD de préparation à la recherche¹, le cadre théorique de Schwartz (2006) et la démarche de construction des outils de mesure des valeurs par portraits dans le contexte professionnel ont été présentés. Suite à cet apport théorique et méthodologique, un travail de brainstorming a été mené avec les fonctionnaires stagiaires pour faire ressortir quelques situations qui pourraient être intéressantes à développer en fonction de chaque système de valeurs. À partir de ces premières pistes, les fonctionnaires stagiaires ont rempli un questionnaire de valeurs par portraits en ligne pour avoir un résultat immédiat sur leurs systèmes de valeurs (PVQ-40). Ces résultats ont donné naissance à quatre groupes. Ils ont été constitués en fonction des systèmes de valeurs de l'individu. De fait, les étudiants se sont répartis dans ces groupes en fonction du domaine de valeurs prioritaires dans leur système général de valeurs respectif. Seize étudiants étaient présents et les groupes étaient composés de trois (*affirmation de soi*) à six étudiants (*dépassement de soi*). La commande était de concevoir et de détailler des situations en fonction de son domaine de valeurs et des indicateurs de valeurs sous-jacents.

Le premier brainstorming collectif servait de base de travail pour construire sa réflexion. En effet, des situations d'apprentissages pour chaque domaine de valeurs et pour chaque champ d'apprentissage (programme collège, 2015) ou compétence propre (programme lycée, 2009, 2010) avec des indicateurs de chaque domaine de valeurs ont été proposées.

Suite à ces premières réflexions, par manque de temps et pour développer au moins une situation par groupe, le choix de proposer une seule situation d'apprentissage par domaine de valeurs dans l'activité « badminton » pour des élèves de niveau trois (classe de seconde en LEGT et de terminale en LP) a été envisagé. Dès lors, si la logique interne de l'activité reste la même, le traitement d'une activité peut largement différer, selon le traitement qui en est fait, au niveau didactique et pédagogique. Une même situation peut être traitée de manière différente selon la prévalence de valeurs à mettre en avant. Nous proposons ci-dessous les propositions sélectionnées (et améliorées) selon le modèle des situations d'apprentissage retrouvées dans la littérature professionnelle. En effet, des situations s'inspirent, en partie de Leveau (2005, 75, 103, 115 et 129) ainsi de Berthon et Weckerlé (2010, 3-6).

¹ Nous tenons à remercier sincèrement les fonctionnaires stagiaires 2018/2019 de l'académie de Lille pour ces réflexions communes.

1.2 Propositions de situations d'apprentissage

1.1.1 Ouverture au changement

Nom de la situation : Le tournoi des pharaons (ou tournoi en pyramide).

Objectifs : Défier des adversaires qui sont classés au-dessus de moi dans la pyramide.

But : Lancer un duel à un adversaire qui est sur la ligne du dessus. Celui-ci n'a pas le droit de refuser. On écrit le score du match au dos du post-it. Si celui du dessus perd alors la position des post-it est inversée, s'il gagne, il reste à sa place.

Dispositif : Chaque élève a un post-it avec son nom placé sur une pyramide. Chaque ligne de la pyramide possède deux joueurs en plus de la ligne d'au-dessus (1 joueur en ligne 1, 3 en ligne 2, etc.). Pour pouvoir faire un match, il faut trouver un arbitre/chronométrateur. L'arbitre « officiel » vient écrire le score du match au dos du post-it de chaque joueur en fin du match. Il peut alors inter-changer le positionnement des post-it en fonction du résultat au match.

Consignes : Repérer dans la pyramide quel adversaire peut être affronté. Oser demander à un camarade de faire un match. Trouver un arbitre disponible pour démarrer le match. Être autonome dans la gestion de son match et la retranscription du résultat à l'arrière du post-it individuel. Les lettres V ou D doivent y être inscrites avant le score pour lire le total de victoire immédiatement en regardant au dos du post-it (sans toutefois que tous les élèves puissent voir ces résultats). Si le joueur le plus bas dans la pyramide gagne le défi, l'arbitre échange leur position dans la pyramide. Attention vous ne pouvez accepter un défi si vous êtes déjà engagé dans un autre défi. Les matchs se jouent en quatre minutes, s'il y a égalité à la fin du temps imparti, c'est le premier joueur qui a atteint le score qui remporte la victoire. Chacun a l'obligation de jouer au minimum cinq matchs et d'en arbitrer deux. On ne peut pas rejouer contre le même élève tant que l'on n'a pas changé une fois d'adversaire. Après trois matchs joués d'affilée, on est obligé d'arbitrer un match au minimum.

Par ailleurs dans l'optique du domaine de valeurs de l'*ouverture au changement*, la possibilité de mettre des handicaps ou des pouvoirs d'action selon la position dans la pyramide sera immédiatement envisagée. Pour exemple celui qui est dans la ligne du dessous démarre le match avec 5 points d'avance.

Critères de réalisation :

- Oser demander à un camarade de le défier.
- Gérer ses matchs de façon autonome, être responsable dans la mise en place de son match (trouver un joueur, arbitre, terrain libre, etc.).
- Lancer des défis dès que l'on ne joue pas pour se stimuler et être en activité
- Arbitrer pour être sur un temps de récupération.

Connaissance de soi dans l'action : smasher fort quand on en est capable → connaître son niveau de maîtrise).

Critères de réussite :

- Avoir repéré qui on peut affronter.
- Avoir joué 5 matchs.
- Avoir arbitré 2 matchs.
- Gestion d'un tournoi par les élèves : autonomie de fonctionnement et responsabilités.
- Compter les points : connaître et faire respecter le règlement.

Aménagement : Faire attention à placer la pyramide loin des terrains et mettre un périmètre de sécurité autour du tableau pour éviter que les élèves ne se gênent.

Variables de simplification/complexification :

- La situation peut se faire sous la forme de match à thème (le thème peut être modifié à souhait en fonction de l'objectif thématique de la leçon).
- La possibilité de mettre des « points stratégies » (points bonus : score dégressif, zone valorisée, etc., et de créer des variables qui n'existent pas encore).
- Le « jamais deux fois », le volant est faux s'il tombe deux fois de suite dans la même zone. L'enseignant peut donc interagir avec l'élève autour de la stratégie qu'il a choisi d'adopter.

Les autres possibilités développées du brainstorming :

CP2 : Raid ; Escalade : QR-code vidéo sous forme de défi en bas de la voie pour stimuler et pratiquer de manière autonome.

CP3 : Activités de création ; aller vers les arts du cirque en création (imprévu, surprise, hasard à l'instar des situations de Cunningham, M.).

CP4 : Football Gaélique ; Jeux traditionnels ; matchs à thème originaux ; inverser l'ordre habituel des séquences constituant la leçon (match après l'échauffement en guise d'évaluation diagnostique) ; « Le gardien-tapis : du gadget à l'outil fonctionnel en handball » (Lavie et Roussel, 2007) ; l'« eject-volant » (Leveau, 2004).

CP5 : Musculation : Parcours du combattant ; Slackline = travail d'équilibre sur les muscles profonds ; Favoriser le mobile « coordination ».

1.1.2 Affirmation de soi

Nom de la situation : La montante-montante.

Objectifs : Faire des matchs avec un score de départ fonction de son niveau, le joueur qui gagne le match monte d'un terrain, celui qui perd reste sur son terrain. Atteindre le « score niveau » le plus élevé.

But : Avoir le plus de points possible. Passer le plus de fois possible du premier terrain au dernier terrain. Le joueur gagne un « point niveau » à chacun de ces passages (l'image d'un jeu vidéo avec plusieurs niveaux peut être utilisée pour être plus parlant dans les explications avec les élèves).

Dispositif : Les élèves ont un « score niveau » prédéfini par l'enseignant suite à évaluation diagnostique (montante/descendante par exemple). Ce « score niveau » augmente (+1) quand on finit un tour (on passe du terrain 1 au dernier terrain). Le but est d'avoir le « score niveau » le plus élevé à la fin du cours ou de la séquence. Durant les matchs (règles fédérales du badminton), le « score niveau » représente le nombre de points à avoir pour gagner le match. Une fois que le match est fini, le joueur se rend sur le terrain d'au-dessus et attend que l'autre match se termine.

Consignes : Le match commence au coup de sifflet de l'enseignant. Dès que l'un des joueurs a atteint le score représentant son « score niveau », le match s'arrête (l'évaluation diagnostique a permis de donner un « score niveau » aux élèves entre 5 et 15 par exemple). Par exemple si un élève avec un « score niveau » de 5 joue contre un « score niveau » de 15, alors le premier doit marquer 5 points pour gagner le match quand le deuxième doit en marquer 15. Le joueur qui gagne le match monte d'un terrain tandis que celui qui perd reste sur son terrain.

L'adversaire change donc très régulièrement. Le match peut être joué sur un demi-terrain et n'est pas obligatoirement arbitré. Un coup de sifflet est donné pour lancer la rencontre puis au bout de 4'. Si le match n'est pas terminé au terme du temps imparti c'est le joueur qui a le score le plus élevé, ou le premier qui a atteint le score final en cas d'égalité, qui est désigné vainqueur.

Critères de réalisation :

- Gagner ses matchs.
- Être prêt à gagner chaque point, car le « score niveau » de l'adversaire peut être bas et donc l'adversaire peut gagner le match en gagnant seulement quelques points.
- Se mettre dans une optique de compétition.
- Donner le meilleur de soi-même sur chaque échange.

Critères de réussite :

- Avoir le « score niveau » le plus haut.
- Avoir réussi à faire une fois le tour du gymnase.
- Gagner ses matchs.

Aménagement :

- Possibilité de jouer sur demi-terrain pour maximiser le nombre de joueurs.

Variables de simplification/complexification :

- Faire cet exercice en ajoutant la situation du « banco » (Berthon et Weckerlé, 2010 ; Leveau, 2005).
- Faire des matchs très courts en 5 points ou 1 minute pour augmenter la charge affective.
- À la fin de ce travail, la situation « Deux minutes pour convaincre » est proposée à nouveau. Chaque élève (ou chaque équipe) rejoue contre le même adversaire avec comme but d'améliorer le score réalisé lors de la première opposition. L'élève dispose ainsi d'un repère précis (le score) sur lequel il va pouvoir s'appuyer afin de constater des progrès réalisés.
- Insérer des « Routines de performance » entre chaque point permettant de s'engager pleinement dans le point suivant (se rhabiller entre chaque point [cf. Nadal] ; refaire ses lacets tous les trois points ; expirer complètement et se détendre avant chaque point).

- Sous forme de classement ATP évolutif d'une séance à l'autre.
- Sous forme de tournoi tableau winner/looser.

Les autres possibilités ressorties du brainstorming :

CP1 : Améliorer mon temps à chaque leçon.

CP2 : Réussir une voie de plus en plus difficile à chaque cours.

CP3 : Insister sur la prouesse dans les Arts du cirque.

CP4 : Être le meilleur marqueur de mon équipe ; rechercher la rupture au niveau spatial ; en badminton, le « Entrez dans la ronde » de Leveau (2004) ; ou encore gagner dans tous les domaines lors de match à triple score (par exemple, en basket nombre de paniers marqués, tirs en CA, pertes de balle).

CP5 : Favoriser le mobile « intensité » ou « durée » pour dépasser.

1.1.3 Continuité

Nom de la situation : La machine.

Objectifs : Proposer un objet d'enseignement stéréotypé autour d'un algorithme (une stratégie) efficace pour gagner le point. Atteindre une zone préétablie pour prendre l'ascendant dans le rapport de force dans une zone tactique efficace.

But : Verrouiller une zone de faiblesse chez son adversaire et le fixer dans cette zone pour marquer le point.

Dispositif : Les joueurs jouent sur grand train avec les règles fédérales. Les joueurs ont cependant pour obligation de servir dans la zone de fond sur le côté « revers » de l'adversaire pour démarrer l'échange. Si un joueur marque le point après avoir fixé l'adversaire dans la zone de fond de court côté « revers » préalablement alors le point compte triple.

Consignes : Un tournoi est organisé. Les matchs se jouent en 21 points avec deux arbitres par terrain. L'enseignant a préalablement conçu un tableau avec des groupes de quatre élèves par niveau. Les arbitres viennent rapporter le score du match et le professeur gère les résultats. Suite à ces premiers matchs, un tournoi à élimination directe est organisé. L'élève qui perd passe dans le tableau « consolante ».

Si un joueur a réussi à fixer son adversaire dans la zone de fond de court côté « revers » et que l'adversaire n'arrive pas à la renvoyer ou qu'il fait un point gagnant sur son coup d'après alors ce point compte triple.

Contenus d'enseignement :

- Viser une zone précise obligeant l'adversaire à se déplacer pour le fixer dans cette zone. Une fois qu'il est mal replacé alors, jouer à l'opposé pour le mettre en retard. Savoir où est l'adversaire au moment de la frappe.
- Automatiser une même stratégie pour la maîtriser et gagner ses matchs.
- Savoir décaler l'adversaire et le fixer pour le mettre dans le retard.
- Obliger l'adversaire à jouer dans une zone dite de « faiblesse » par l'enseignant.

Critères de réalisation :

- Fixer son adversaire dans une zone.
- Jouer ensuite dans les espaces libres.
- Viser une zone libre pour amener l'adversaire à se déplacer dans celle-ci. Une fois qu'il n'est pas replacé, l'élève doit jouer dans l'espace « cible » pour prendre l'avantage dans l'échange.
- Je respecte la consigne et la tactique préétablie.

Critères de réussite :

- Réussir à verrouiller la zone cible et marquer deux fois des points qui comptent triple.
- Gagner le match en respectant la tactique préétablie.

Aménagement : Avoir un arbitre avec pour gérer la rencontre et un arbitre pour annoncer le score et compter les points qui valent triple.

Variables de simplification/complexification :

- Choisir le smash ou un autre coup pour finir l'échange et gagner 3 points.
- Agrandir ou augmenter le nombre de zones cibles.
- Jouer sur la taille et la localisation des cibles.
- Possibilité de faire l'exercice sous forme de montante-descendante.

- Faire des exercices de « shadow » au préalable, s'entraîner au multi-volant en étant méticuleux sur le respect de règles pour respecter la logique fédérale.
- Utiliser le « score dégressif », à l'instar de Bultel et Durieux² en tennis de table dans lequel l'élève marque des points en fonction du nombre de coups de raquette joué ; l'élève marque 100 points si l'échange se finit au premier coup/10 points au deuxième coup et 1 point s'il marque sur une faute de l'adversaire. Le premier qui arrive à 100 points a gagné le match (même si les 4 minutes ne sont pas écoulées).

Les autres possibilités ressorties du brainstorming : « enthousiasme culturel » (Snyders, 2008) (ou se réfugier dans des situations qui « fonctionnent »).

- CP1 : Exercice technique sur la foulée en athlétisme pour améliorer sa performance.
- CP2 : Répétition d'une même voie en moulinette sur plusieurs séances pour réussir à la grimper.
- CP3 : Franchir l'obstacle en arts du cirque, réussir un enchaînement dans les règles fédérales en gymnastique, maintenir sur la durée un appui tendu renversé en gymnastique.
- CP4 : Match en « triple score » en basket avec le règlement officiel, mais la victoire sera attribuée au regard de 3 « sous-matches » (nombre de paniers marqués, tirs en CA, pertes de balle) ou le « 3 en 1 » en badminton (Leveau, 2004).
- CP5 : Concevoir un projet en fonction de mon mobile.

1.1.4 Dépassement de soi

Nom de la situation : « Ronde italienne » avec score parlant.

Objectifs : Faire une rencontre en trois matchs pour lesquels les joueurs reprennent le score arrêté. (À l'image des rencontres inter-clubs en badminton [ou proche de la coupe Davis en tennis pour les non-badistes] cette situation propose une interdépendance entre les joueurs avec des scores cumulés).

But : Réussir à obtenir 25 points avant l'autre équipe.

² <http://eps.discipline.ac-lille.fr/numerique/videotheque/eps-cp/tennis-de-table> consulté le 16 juin 2019.

Dispositif : Chaque équipe est constituée de 2 joueurs (A et B). Une rencontre se joue à deux équipes qui s'affrontent (A et B contre A' et B'). Chaque match se joue en simple (deux joueurs) avec un coach par l'équipe (le second membre de l'équipe). Les équipes sont constituées par l'enseignant en dyades dissymétriques pour viser le coaching et la coopération (d'Arripe-Longueville, Fournier et Dubois, 1998).

La rencontre se joue en trois temps.

Le premier match se joue entre A et A' en 10 points. Le score du premier match est conservé pour le match d'après.

Le second match se joue entre B contre B'. Le match s'arrête quand un joueur arrive à 20 points. Un temps de discussion est alors obligatoire pour savoir quel joueur va jouer le 3eme set. Le match s'arrête quand une équipe à 26 points.

Une équipe qui gagne deux matchs sur trois peut perdre la rencontre si elle n'est pas la première équipe à 26 points. Les joueurs partagent leurs scores et ainsi les responsabilités dans la victoire ou la défaite, ils sont liés l'un à l'autre. Le projet commun se construit autour d'un rapport d'interdépendance à son partenaire. En effet, dans ces matchs, il y a des « points stratégies », selon le thème qui sera travaillé dans la séance. Ces « points stratégies » comptent triples (3 points). Dès lors, il serait logique que le 3^{ème} match soit réalisé par le joueur qui a marqué le plus de points bonus dans le match d'avant et non pas le plus fort. Le coaching devient donc intéressé (quelle stratégie pour faire gagner l'équipe dans ce troisième match décisif) car on va discuter de celui qui a le plus de chances de marquer 6 points (de 20 à 26), soit deux points « stratégies », le plus vite pour faire gagner l'équipe. Ce choix oblige à se mettre au service du collectif, ne pas jouer le match et se mettre en retrait pour faire gagner l'équipe et invite l'autre joueur à se transcender pour l'équipe. Cette rencontre devient donc collective avec des enjeux et des émotions différentes des épreuves individuelles.

Dès lors, une solidarité s'installe car il faut aider son partenaire à trouver les points forts/faibles de l'adversaire, mais aussi les points forts/faibles du partenaire. L'intérêt devient donc collectif. Un temps mort de 1 minute peut être pris dans chaque match. Le coach donne les consignes selon les points ciblés et le binôme pour modifier la zone matérialisée au sol durant ce créneau.

Pour guider les élèves dans le choix du joueur du troisième match, l'enseignant peut poser la question (combien as-tu marqué de points stratégies et de points normaux à chaque élève du

binôme) ? En effet, le joueur qui a le plus de chances de marquer des points « stratégies » est celui qui est le plus à même de faire gagner l'équipe.

Par exemple, si le match à thème est de marquer des points gagnants (le volant touche le sol dans la zone réglementaire sans que l'adversaire n'est pu toucher le volant), l'enseignant peut alors structurer le débat (conflit sociocognitif). Si l'élève n'a pas marqué de points, c'est une conséquence de l'action. Il peut proposer à l'observateur de regarder si l'élève a bien décalé l'adversaire sur un côté (regarder où est l'adverse au moment où l'élève frappe le volant [déplacement-replacement] pour jouer de l'autre côté).

Consignes : La rencontre est composée de trois matchs de simple. Les joueurs qui ne jouent pas ne peuvent pas donner de conseils pendant le match, ils sont arbitres. Cependant, ils peuvent prendre un temps mort par match par équipe. Le temps mort a une durée 1 minute et peut-être pris à tout moment entre deux points. Le premier match se joue en 10 points, le score est conservé pour le second match entre les deux autres joueurs. Enfin, le troisième match garde le score cumulé et se joue en 26 points. Chaque équipe choisit lequel des deux joueurs va jouer le troisième match. La première équipe à atteindre 26 points remporte la rencontre. Le score est ensuite à venir inscrire sur le tableau de la séquence (ou ordinateur de l'enseignant) car les scores totaux par équipe sont cumulés d'une séance à l'autre si les équipes restent fixes.

Si un joueur marque un point gagnant (le volant touche le sol dans le terrain adverse sans-être touché par l'adversaire), alors le point compte triple. Sur la feuille du score, il faut écrire le nombre de points bonus marqué (exemple 23/9 l'équipe 1 a marqué 23 points dont 9 en zone bonus sur la rencontre) contre 25/15 (pour l'équipe 2). Ces indications donnent des pistes de progressions. Si les joueurs dépassent 10, il marque 3 points à 9/8, le score peut dépasser le 10 (et devient 12/8).

Critères de réalisation :

- Repérer les points forts et faibles du joueur dans son équipe.
- Connaître ses points forts et ses points faibles.
- Repérer les points forts et faibles des joueurs de l'équipe adverse.
- Prendre ses temps morts en fonction des temps forts de l'adversaire et des temps faibles de son équipe.
- Réussir à communiquer et s'entraider dans un temps limité de 1 minute.
- Marquer le plus de points possible dans chaque match.

Critères de réussite :

- Avoir pris ses temps morts dans des moments importants (difficulté, spirale négative, fatigue, modifier la zone bonus en raison d'un point faible de l'adversaire).
- Réussir à s'entraider et connaître son partenaire.
- Arriver à 25 points ou avoir marqué au moins 20 points par match.

Aménagement : Possibilité de jouer les deux matchs sur demi-terrain quand les zones sont matérialisées et pour optimiser le temps de pratique.

Variables de simplification/complexification :

- Le point compte triple à chaque fois que le volant est touché six fois dans le même échange.
- Chaque équipe gagne un point quand le volant est touché six fois dans le même échange.
- Possibilité de modifier les équipes en cours de séquence.
- Choisir le thème de la séance.
- Faire des matchs style « Coupe Davis » avec un double en dernière rencontre.
- Chaque joueur choisit une zone « bonus » sur le terrain de son adversaire et la matérialise avec des bandes anti-dérapantes au sol.
- Agrandir ou diminuer cette zone « bonus ».
- Faire des équipes affinitaires ou de niveau.
- Rôle de coach du partenaire qui aura une fiche avec un terrain sur lequel il cochera l'impact du volant tombé pour chaque point perdu. Cette fiche permet de renseigner le score parlant et de faire un retour guidé pendant le temps mort. Des contenus et conseils sont liés à différents niveaux de maîtrise par rapport au score parlant lors du temps mort.

Les autres possibilités ressorties du brainstorming :

- CP1 : « La chenille » (Ubaldi, 2006) ; demi-fond : construire sa propre allure de course en fonction du % de vitesse maximale aérobie et en lien avec son ressenti.
- CP2 : « Entrez dans la ronde » en escalade.
- CP3 : machine à jongler en arts du cirque.

- CP4 : jeux coopératifs (le volant ne doit jamais tomber par terre) ; interactions joueur-coach ; les situations sur l'empathie développée par Zanna³ (2015 – e.g., les trois mousquetaires avec « l'avènement collectif des émotions partagées ») ; le « tu tapes tu sors » (Leveau, 2004) ; réussir un tour complet où chaque élève touche une fois le volant sans qu'il tombe sur une tournante avec la classe ; maintenir l'échange avec plusieurs volants en badminton.

- CP5 : se baser sur l'entraide et les sensations en musculation.

À l'instar des jeux de plateau coopératifs qui se développent⁴, des situations coopératives semblent être une bonne solution.

³ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/definition-de-lempathie-par-omar-zanna.html> consulté le 16 juin 2019.

⁴ https://www.lemonde.fr/pixels/article/2019/02/23/le-grand-essor-des-jeux-de-societe-cooperatifs_5427325_4408996.html consulté le 16 juin 2019.

Annexe 2. Catégorisations des outils de mesures des valeurs humaines

Tableau 1. Catégorisations des outils de mesures des valeurs humaines.

Auteurs	Objet	Dimensions	Nombre d'items	Raisonnement logique	Alpha de Cronbach	Limites
Allport, Vernon et Lindzey « <i>Study of Values</i> » (SoV, 1931)	Une échelle pour mesurer les spécificités dans la personnalité et les valeurs	6 dimensions : théorique (découverte de la vérité), économique (ce qui est le plus utile), esthétique (forme, beauté et harmonie), sociale (recherche de l'amour des gens), politique (pouvoir) et religieuse (unité)	45	Permet de classer les six valeurs sans en calculer l'importance. Les énoncés sont construits par rapport à un comportement	0,64	Échelle conçue sur un échantillon d'étudiants sans test/retest avec des alpha bas pour valider les outils. Remise à jour en 1951 et 1960 par les auteurs (Kopelman, Rovenpor et Guan, 2003)
Emnis et Hooper « <i>Value Orientation Inventory</i> » (VOI, 1988)	Une échelle pour mesurer les orientations de valeurs	5 dimensions : maîtrise de la discipline, processus d'apprentissage, auto-actualisation, responsabilisation sociale et intégration écologique	75 ; 90 ; 50	Les énoncés et l'échelle de Likert permettent de classer les valeurs. La priorité se calcule par rapport au score moyen de réponses et se ressort (+/- 0,6 écart-type).	De 0,77 à 0,91	Temps de réponse longs. Échelle conçue seulement à partir de la validité exploratoire. Les analyses statistiques sont basées principalement sur la fiabilité et l'échantillon est faible pour la validation (N=158 [46 en primaire ; 107 en secondaire])
Rokeach « <i>Rokeach Value Survey</i> » (RVS, 1973)	Une échelle pour mesurer les orientations de valeurs individuelles	2 dimensions : 18 valeurs finales : objectifs à atteindre de son vivant (e.g. l'amitié, le bonheur, le sentiment d'accomplissement) 18 valeurs instrumentales : modes de comportement pour atteindre ses valeurs finales (e.g. ambition, courage, honnêteté)	36	Les énoncés demandent de classer les valeurs par ordre d'importance pour le répondant puis d'écrire comment chaque valeur peut agir comme principe directeur de votre vie.	de 0,69 à 0,80 (médiane = 0,70)	Échelle conçue théoriquement avec certaines valeurs individuelles hors référencements de Allport. L'échelle a été critiquée, car des répondants n'ont pas réussi à classer les valeurs entre elles.
Schwartz « <i>Schwartz Value Survey</i> »	Une échelle pour mesurer les valeurs de base et la	10 valeurs fondamentales de base : pouvoir, réussite, hédonisme, stimulation, autonomie, universalisme, bienveillance, tradition, conformité, sécurité	56 éléments (puis 57 en 1994)	Classement des termes de valeurs à partir de deux listes. Échelle de type Likert à 9 points (de -1 à 7) selon ce qui me guide dans la	0,70 au minimum (médiane = 0,76)	Longs temps de passation. Échelle validée principalement avec des étudiants et des

(SVS, 1992 ; 1994)	personnalité morale			vie. La première est composée de 30 noms qui décrivent les états finaux souhaitables. La seconde contient 26 adjectifs décrivant les manières d'agir souhaitables.		enseignants de primaire dans de nombreuses cultures
Cawley « <i>Virtnes Scale</i> » (VS, 1997)	Une échelle pour mesurer les vertus et valeurs personnelles	4 dimensions : empathie, ordre, ingéniosité et sérénité	140 items	Chaque phrase décrit des vertus. Le répondant se positionne pour chaque item sur une échelle de Lickert en 7 points en fonction de ce que le répondant dit être réellement.	De 0,80 à 0,91	Pas de test/retest ni de validation confirmatoire dans la validation de l'outil
Schwartz et al. « <i>Portrait Values Questionnaire</i> » (PVQ, 2001)	Une échelle pour mesurer les valeurs de base et de types motivationnelles	10 valeurs fondamentales de base : pouvoir, réussite, hédonisme, stimulation, autonomie, universalisme, bienveillance, tradition, conformité, sécurité	21 ; 40 ; 57	Comparaison à un portrait du même sexe portraits sur une échelle de Lickert en 6 points. Les scores de réponse des valeurs absolues sont convertis en « scores d'importance relative ».	De 0,62 à 0,82 (médiane = 0,75)	Échelle réalisée en alternative au SVS pour une utilisation dans des échantillons plus jeunes et d'autres cultures. Validée dans de nombreuses cultures avec de gros échantillons.
Schwartz et al., « <i>Portrait Values Questionnaire Revisited</i> » (PVQ-R, 2012) ⁵	Une échelle pour mesurer les valeurs et construire un continuum détaillé des motivations	19 valeurs : autodétermination de la pensée, autodétermination des actions, stimulation, hédonisme, réalisation, pouvoir-dominance, pouvoir-ressources, image publique, sécurité-personnel, sécurité-société, tradition, conformité-règles, conformité interpersonnelle, humilité, bienveillance-soins, bienveillance-fiabilité, universalisme-préoccupation, universalisme-nature, universalisme-tolérance	57	Identique que le PVQ	De 0,66 à 0,82	Le questionnaire est composé de 57 questions ce qui impacte le temps de passation. Le langage peut paraître simpliste pour les adultes occidentaux éduqués. Le pouvoir heuristique et explicatif est supérieur à la théorie originale des 10 valeurs. L'outil de mesure est encore peu utilisé à ce jour.

⁵ Même dans le PVQ-R, Sortheix et Schwartz (2017) ont montré que les quatre dimensions de valeurs (*ouverture au changement, continuité, affirmation de soi et dépassement de soi*) se traduisaient de la même façon que le PVQ.

Annexes méthode temps 1

Annexe 3. Description des échantillons pour la validation du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisés en EPS

1.1 Description de l'échantillon pré-test pour la validation du questionnaire de valeurs par portrait opérationnalisé en EPS

Quarante-sept professeurs d'EPS provenant des académies de Montpellier, de Paris, de Créteil, de Versailles et de Rennes ont été interrogés. Ils sont composés de 27 hommes (57,45 %) et 20 femmes (42,55 %), 4 sont agrégés (8,52 %) et 43 sont certifiés (91,48 %). Vingt-neuf enseignent en collège (61,70 %), 6 en lycée professionnel (12,77 %) et 12 en LEGT (25,53 %). Douze enseignent en REP (25,53 %) et 29 (74,47 %) ont moins de 11 ans d'ancienneté (61,70 %), 13 ont entre 11 et 20 d'ancienneté (27,66 %) et 6 ont plus de 20 ans d'ancienneté (12,77 %).

1.2 Description de l'échantillon pré-test pour la validation du questionnaire de valeurs par portrait opérationnalisé en EPS

Dix-neuf enseignants stagiaires de l'académie de Lille ont été interrogés pour une première étude exploratoire. Ils représentent 3,18 % de l'échantillon cible des professeurs d'EPS de l'académie de Lille et ils n'ont pas été comptabilisés dans l'échantillon principal de la thèse. Ils possèdent une validité écologique assez satisfaisante mais pas de conformité pour les variables ci-dessous (khi-deux, $p < 0,05$) (surreprésentation des enseignants dans le public [100 %/82 %], en LEGT [26,86 %/20 %], en REP [26,30 %/20 %] ; au contraire les enseignants en LP [5,25 %/10 %] et les femmes [33,35 %/40 %] sont sous-représentés). Ce premier pré-test a servi exclusivement à tester des questionnaires à titre exploratoire. La diffusion a été effectuée durant un enseignement à la faculté des sciences du sport de Lille.

1.3 Procédure de diffusion aux fonctionnaires stagiaires en France

Pour l'analyse confirmatoire du questionnaire, une diffusion à tous les fonctionnaires stagiaires en Éducation Physique et Sportive de France a été effectuée. Pour ce faire, un courrier électronique a été adressé aux responsables de la formation MEEF-EPS dans laquelle les enseignants stagiaires étaient inscrits en janvier 2018. L'objectif de ce premier courriel était d'avoir un accord de passation du questionnaire auprès de chacune des promotions d'enseignants stagiaires. Sur les 29 enseignants responsables contactés, un-e seul-e responsable n'a pas répondu favorablement à notre sollicitation. Celles et ceux ayant répondu favorablement ont ensuite été sollicités pour faire passer le questionnaire entre mars et avril 2018 à l'ensemble des étudiants fonctionnaires stagiaires de leur composante. Chaque responsable de formation a reçu des consignes précises formalisées à l'écrit

pour harmoniser les conditions de passation du questionnaire. Dans les consignes, il était précisé que la passation se ferait en classe.

1.4 Description de l'échantillon des fonctionnaires stagiaires en France pour l'étude confirmatoire du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisés en EPS.

Cent quatre-vingt-quatre enseignants stagiaires en Éducation Physique et Sportive en France (lauréats du certificat d'aptitude au professorat en Éducation Physique et Sportive, à l'issue de l'année engagée) ont participé à l'étude en mars 2018. L'échantillon représente 21 % de la population ciblée (constituée d'environ 900 fonctionnaires stagiaires en France en 2018⁶). Il est composé de 58 femmes (31,5 %) et 126 hommes (68,5 %). La répartition hommes/femmes de l'échantillon est conforme à la population cible (29,5 % de femmes et 70,5 % d'hommes). L'échantillon interrogé présente aussi une bonne validité écologique en terme statut (public/privé) (surreprésentation de 3 % des enseignants stagiaires dans le privé par rapport au rapport du jury) avec une conformité respectée pour ces variables.

Cent quatre-vingt-neuf réponses ont été récoltées mais seules cent quatre-vingt-quatre ont été exploitables (2,64 % de réponses non exploitables). La population cible est de 900 fonctionnaires stagiaires (800 admis au CAPEPS externe et 100 aux CAFEPS-CAPEPS externe en 2018) soit un pourcentage de réponses de 21 %. Le taux de réponse est bas, mais reste acceptable par rapport aux taux moyens de la littérature (Roose et al., 2007). Les conditions de passations ont été harmonisées par une fiche de passation donnée à chaque responsable de formation (cf. diffusion en section 4).

⁶ Rapport du jury 2018 du concours externe de recrutement des professeurs d'éducation physique et sportive (CAPEPS) et du concours d'accès aux fonctions d'enseignement dans les établissements privés sous contrat (CAFEP-CAPEPS) :

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capeps/95/3/rj-2018-capeps-externe-eps_986953.pdf

Annexe 4. Courriel questionnaire Thèse : enseignants stagiaires d'EPS

Objet : Enquête bien-être au travail pour les enseignants d'EPS stagiaires.

Bonjour cher-e-s futur-s collègue-s,

Professeur d'EPS certifié, je suis actuellement doctorant et effectue une recherche sur le bien-être et les valeurs au travail des professeurs d'EPS.

Avec l'appui de vos professeurs référents, je vous sollicite pour une enquête en ligne à destination de tous les enseignants d'EPS stagiaires.

Les informations renseignées font l'objet d'un traitement informatisé déclaré à la CNIL. Elles sont couvertes par le secret statistique et sont traitées anonymement avec la plus entière confidentialité. Après publication de cette étude, l'ensemble des données sera supprimé. Toutefois, si vous souhaitez être tenu-e informé-e des résultats, vous pouvez laisser votre adresse mail en fin de questionnaire.

Votre participation est facultative, aucune question n'est obligatoire et vous pouvez arrêter à tout moment le questionnaire. Néanmoins, la pertinence de cette enquête dépend dans une large mesure du nombre de réponses. Pour être passé par cette formation et cette année de fonctionnaire stagiaire en EPS, je sais que votre temps est précieux ; mais c'est aussi, en partie, pour cette raison que je mène cette enquête.

Je vous remercie donc grandement pour votre collaboration active à celle-ci et pour les quelques minutes que vous lui aurez consacrées.

Ne tardez pas et [cliquez ici pour répondre à ce questionnaire en ligne.](#)

Si le raccourci est inactif, copier-coller le lien suivant dans la barre d'adresse de votre navigateur :
<https://enquetes.u-bordeaux.fr/UBX-recueil-doctorat/stagiairesfrance/questionnaire.htm>

Bien cordialement,

Clément Llana

ATER

FSSEP

-

Université

de

Lille

Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport, Santé, Société (URePSSS-EA 7369) - Équipe 2 :
Responsabilité des acteurs du sport et de l'éducation

Adresse : Maison de la recherche

9, Rue de l'Université

59790 Ronchin

P. 06 95 34 45 67

@ : clement.llana@univ-lille.fr

Doctorant au LACES - Université de Bordeaux

Annexe 5. Courriel questionnaire Thèse : enseignants d'EPS de l'académie de Lille

Objet : Enquête bien-être au travail pour les enseignants d'EPS de l'académie de Lille.

Bonjour cher-e-s collègue-s,

Professeur d'EPS certifié, je suis actuellement doctorant et effectue une recherche sur le bien-être et les valeurs au travail des professeurs d'EPS.

Je vous sollicite pour une enquête en ligne à destination de tous les enseignants d'EPS de l'académie de Lille. Ce questionnaire est par ailleurs relayé par le site EPS de l'académie de Lille : <http://eps.discipline.ac-lille.fr>

Les informations renseignées font l'objet d'un traitement informatisé déclaré à la CNIL sous le n°2140484. Elles sont traitées anonymement avec la plus entière confidentialité. L'ensemble des données sera supprimé après publication de la thèse. Toutefois, si vous souhaitez être tenu-e informé-e des résultats, vous pouvez laisser votre adresse mail en fin de questionnaire.

Votre participation est facultative, aucune question n'est obligatoire et vous pouvez arrêter à tout moment le questionnaire. Néanmoins, la pertinence de cette enquête dépend dans une large mesure du nombre de réponses. Pour être enseignant d'EPS, je sais que votre temps est précieux ; mais c'est aussi, en partie, pour cette raison que je mène cette enquête.

Je vous remercie donc grandement pour votre collaboration active à celle-ci et pour les quelques minutes que vous lui aurez consacrées.

Ne tardez pas et [cliquez ici pour répondre à ce questionnaire en ligne](#).

Si le raccourci est inactif, copier-coller le lien suivant dans la barre d'adresse de votre navigateur : <https://enquetes.u-bordeaux.fr/UBX-recueil-doctorat/thesellena2018/questionnaire.htm>

Bien cordialement,

Clément Llana

ATER

FSSEP - Université de Lille

Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport, Santé, Société (URePSSS-EA 7369) - Équipe 2 : Responsabilité des acteurs du sport et de l'éducation

Adresse : Maison de la recherche

9, Rue de l'Université

59790 Ronchin

@ : clement.llana@univ-lille.fr

Doctorant au LACES - Université de Bordeaux

Annexe 6. Première version du questionnaire de valeurs par portrait en 46 items

Tableau 2. Première version du questionnaire de valeurs par portrait en 46 items

Il/elle conçoit pour chaque séquence d'apprentissage, des situations originales qu'il/elle n'a jamais essayées.
Il/elle évalue ses élèves avec un fonctionnement qu'il/elle n'a jamais vu auparavant chez d'autres collègues en EPS.
Il/elle teste régulièrement de nouvelles façons de délivrer des feedbacks à ses élèves.
Il/elle construit des projets et/ou séances et/ou évaluations en collaboration avec ses collègues d'EPS.
Il/elle a la possibilité de faire découvrir une nouvelle APSA à ses élèves : il/elle fait immédiatement la demande.
Il/elle aime participer à des sorties ou voyages scolaires atypiques (itinérance, défi sportif, etc.).
Il/elle inscrit ses élèves dans des projets UNSS à challenge (raid, flash-mob, etc.).
Dès que ses cours se terminent, il/elle quitte l'établissement pour vous adonner à des loisirs personnels.
Pendant ses cours, il/elle pratique avec ses élèves
Il/elle est complice avec ses élèves pendant les déplacements pour se rendre sur les installations.
Il/elle profite de toute occasion pour fêter un évènement avec ses collègues.
Il/elle oriente ses séquences d'enseignement vers ses propres centres d'intérêt.
Il/elle s'implique dans des instances de l'établissement (ou académique).
Il/elle privilégie les APSA qui lui permettent d'impressionner les élèves parce qu'il/elle en maîtrise les réalisations.
Il/elle attend de la reconnaissance de ses collègues ou de sa hiérarchie dans ce qu'il/elle fait.
Il/elle pense que gagner les championnats UNSS est une occasion d'être reconnu-e par ses collègues.
Il/elle pense que passer l'agrégation est principalement motivé par le gain de salaire.
Il/elle fait des heures supplémentaires dès que cela est possible afin de gagner plus d'argent.
Il/elle aime décider des orientations de l'équipe disciplinaire.
Il/elle accepte que parfois les élèves puissent contourner les règles de la situation d'apprentissage.
L'environnement de l'établissement (le quartier) est un critère déterminant lors de ses demandes de mutation intra-académiques.
Il/elle hésite à faire des sorties d'APPN par peur d'un incident.
Il/elle est favorable aux préconisations ministérielles sur les alertes incendies ou les confinements en cas d'attentats.
Il/elle met en place des règles très strictes de sécurité lors des déplacements.
Il/elle est dérangé. e si un. e collègue n'applique pas ce qui a été convenu en réunion pédagogique.
Il/elle accepte qu'un binôme fasse un match au lieu de réaliser la routine demandée en badminton.
Il/elle suit rigoureusement les consignes de sa direction.

Il/elle est un. e enseignant. e autoritaire avec ses élèves.

Il/elle ne libère jamais ses élèves avant la sonnerie.

Il/elle partage ouvertement ses réussites avec ses collègues.

Il/elle prend rarement la parole lors des conseils de classe.

Il/elle n'hésite pas à proposer des formes de pratique scolaire parfois éloignées des pratiques culturelles de référence.

Il/elle pense que l'athlétisme, la gymnastique sportive et/ou la natation doivent être davantage enseignés en EPS (comparativement aux autres APSA).

Il/elle accepte qu'un binôme fasse un match au lieu de réaliser la routine demandée en badminton.

Il/elle applique dans ses cours d'EPS les décisions prises en équipe pédagogique à la lettre.

Lors des événements organisés par l'équipe EPS, il/elle est au centre de l'organisation.

Il/elle discute avec les élèves qui ont mal au ventre avant une séance de demi-fond pour adapter la pratique.

Il/elle propose son aide au. x collègue. s disciplinaire. s lorsqu'elle.s/il.s doivent organiser une sortie ou un voyage scolaire.

Un-e collègue d'EPS se sent mal pendant son cours, il/elle propose spontanément son aide.

Un. e collègue avec qui il/elle a des affinités monte un projet, il/elle lui consacre du temps.

Un. e élève présent. e à votre AS est en difficulté personnelle, il/elle est attaché. e à lui venir en aide.

Il/elle pense qu'il est important de consacrer du temps en dehors de ses cours pour aider les élèves en difficulté.

Dans les activités collectives, il/elle limite le temps passé avec les moins bons élèves pour ne pas pénaliser les meilleurs élèves de la classe.

Il/elle essaie de passer le même temps avec les élèves, peu importe leur niveau.

En salle des profs, il/elle discute avec tout le monde, quelle que soit la conception politique, religieuse ou éducative.

Il/elle est ouvert. e au point de vue des élèves dans ses situations d'apprentissage.

Lors d'un voyage APPN, il/elle accorde du temps pour sensibiliser ses élèves au respect de l'environnement.

Il/elle sanctionne immédiatement tout comportement irrespectueux envers la nature (un élève qui jette un papier au sol en course d'orientation).

Annexe 7. Construction de l'outil de mesure des portraits de valeurs opérationnalisé en EPS

Tableau 3. Démarche de construction de l'outil de mesure des portraits de valeurs opérationnalisé en EPS

Macro - indicateurs	Indicateurs	Schwartz 19 valeurs (indicateurs plus précis)	Indices	Items adaptés à l'EPS	Résultat à inverser. Échelle de réponse.
Ouverture au changement	Autonomie 1	Auto-détermination de la pensée	Réfléchir à de nouvelles idées et être créatif c'est important pour lui/elle. Il/elle aime faire les choses à sa manière.	Il/elle évalue ses élèves avec un fonctionnement qu'il/elle n'a jamais vu auparavant chez d'autres collègues en EPS.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
	Autonomie 2	auto-détermination des actions	C'est important pour lui/elle de décider tout seul de ce qu'il/elle va faire. Il/elle aime être libre et ne pas dépendre des autres.	Il/elle construit des projets et/ou séances et/ou évaluations en collaboration avec ses collègues d'EPS.	OUI. Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
	Stimulation 1	Stimulation (excitation, nouveauté, changement)	Il/elle aime les surprises et recherche toujours de nouvelles choses à faire. Il/elle pense que c'est important de faire beaucoup de choses différentes dans la vie.	Il/elle a la possibilité de faire découvrir une nouvelle APSA à ses élèves : il/elle fait immédiatement la demande.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
	Stimulation 2		Il/elle recherche l'aventure et aime prendre des risques. Il/elle désire une vie excitante.	Il/elle inscrit ses élèves dans des projets UNSS à challenge (raid, flash-mob, etc.).	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
Ouverture au	Hédonisme 1	hédonisme (Plaisir et gratification sensuelle)	Avoir du bon temps est important pour lui/elle. Il/elle aime bien se faire plaisir.	Pendant ses cours, il/elle pratique avec ses élèves, cela lui fait plaisir	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ;

changement Et Affirmation de soi					Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
	Hédonisme 2		Il/elle recherche toutes les occasions pour s'amuser. C'est important pour lui/elle de faire des choses qui lui procurent du plaisir.	Il/elle est complice avec ses élèves lors des déplacements pour se rendre sur les installations sportives.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
Affirmation de soi	Réussite 1	Réalisation (succès dans les normes sociales)	C'est important pour lui/elle de montrer de quoi il/elle est capable. Il/elle veut que les gens admirent ce qu'il/elle fait.	Il/elle privilégie les APSA qui lui permettent d'impressionner les élèves parce qu'il/elle en maîtrise les réalisations.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
	Réussite 2	Image publique (sécurité et pouvoir en maintenant son image publique et en évitant toute humiliation)	Avoir beaucoup de succès est important pour lui/elle. Il/elle espère que les gens reconnaîtront ce qu'il/elle a fait.	Il/elle pense que gagner les championnats UNSS est une occasion d'être reconnu-e par ses collègues.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
	Pouvoir 1	Pouvoir ressources	C'est important pour lui/elle d'être riche. Il/elle veut avoir beaucoup d'argent et des choses chères.	Il/elle fait des heures supplémentaires dès que cela est possible afin de gagner plus d'argent.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
	Pouvoir 2	Pouvoir dominance	C'est important pour lui/elle d'être respecté par les autres. Il/elle veut que les autres fassent ce qu'il/elle leur dit.	Il/elle accepte que parfois les élèves puissent contourner les consignes de la situation.	OUI. Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;

Sécurité 1	Sécurité personnelle	Vivre dans un environnement sécurisant est important pour lui/elle. Il/elle évite tout ce qui plaisir peut mettre en danger sa sécurité.	Il/elle hésite à faire des sorties d'APPN par peur d'un incident.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
Sécurité 2	Sécurité société	C'est important pour lui/elle que le gouvernement garantisse sa sécurité. Il/elle veut un État fort qui défende les citoyens.	Il/elle est un-e enseignant-e autoritaire avec ses élèves.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
Conformité 1	Conformité-règles	Il/elle pense que les gens devraient faire ce qu'on leur dit. Il/elle pense que les gens devraient toujours suivre les règles établies, même si personne ne les surveille.	Il/elle accepte qu'un binôme fasse un match au lieu de réaliser la routine demandée en badminton.	OUI. Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
Conformité 2	Conformité intra-personnelle	Se comporter toujours comme il faut est important pour lui/elle. Il/elle ne veut rien faire que les gens puissent lui reprocher.	Il/elle applique dans ses cours d'EPS les décisions prises en équipe pédagogique à la lettre.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
Tradition 1	Humilité	Être humble et modeste est important pour lui/elle. Il/elle essaie de ne pas attirer l'attention sur lui/elle.	Lors des événements organisés par l'équipe EPS, il/elle est au centre de l'organisation.	OUI. Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
Tradition 2	Tradition	Les traditions sont importantes pour lui/elle. Il/elle essaie de suivre les coutumes transmises par la religion et la famille.	Il/elle pense que l'athlétisme, la gymnastique sportive et/ou la natation doivent être davantage enseignés en EPS (comparativement aux autres APSA).	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;

Transcendance de soi	Bienv eillan ce 1	Bienveillance soins	C'est très important pour lui/elle d'aider les gens qui l'entourent. Il/elle désire se préoccuper de leur bien-être.	Il/elle discute avec les élèves qui ont mal au ventre avant une séance de demi-fond pour adapter la pratique.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
	Bienv eillan ce 2	Bienveillance fiabilité	Être fidèle à ses amis est important pour lui/elle. Il/elle veut se dévouer pour les personnes qui lui sont proches.	Un-e collègue d'EPS se sent mal pendant son cours, il/elle propose spontanément son aide.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
	Unive rsalis me 1	Universalisme préoccupation (engagement envers l'égalité, la justice et la protection de tous).	Il/elle pense que c'est important que tout être humain soit traité de manière égale. Il/elle pense que tout le monde devrait avoir des chances égales dans la vie.	Dans les activités collectives, il/elle limite le temps passé avec les moins bons élèves pour ne pas pénaliser les meilleurs élèves de la classe.	OUI. Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
	Unive rsalis me 2	Universalisme tolérance	C'est important pour lui/elle d'écouter les gens qui sont différents de lui/elle. Même quand il/elle n'est pas d'accord avec eux, il/elle tient quand même à les comprendre.	Il/elle est ouvert-e au point de vue des élèves dans ses situations d'apprentissage.	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;
	Unive rsalis me 3	Universalisme nature	Il/elle pense que les gens doivent se soucier de la nature. S'occuper de l'environnement est important pour lui.	Il/elle sanctionne immédiatement tout comportement irrespectueux envers la nature (un élève qui jette un papier au sol en course d'orientation).	Pas du tout comme moi ; Pas comme moi ; Plutôt pas comme moi ; Plutôt comme moi ; Comme moi ; Tout à fait comme moi ;

Annexe 8. Questionnaire de valeurs par portraits pour les enseignants d'EPS⁷

Les phrases qui suivent décrivent des **personnes différentes**. Veuillez lire chaque description et indiquer à quel point cette personne **est ou n'est pas comme vous**. Mettez un X dans la case à droite qui montre à quel point la personne décrite vous ressemble. Entourez **un seul chiffre**, c'est-à-dire celui qui correspond mieux à tes actions du quotidien

Pas du tout comme moi	Pas comme moi	Plutôt pas comme moi	Plutôt comme moi	Comme moi	Tout à fait comme moi
1	2	3	4	5	6

- **Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses**
- Soyez simplement le plus sincère possible dans vos réponses.
- Toutes les réponses sont **anonymes et confidentielles**.

Dans quelle mesure cette personne vous ressemble ?

Tableau 4. Questionnaire des portraits de valeurs opérationnalisés en EPS

1	Il/elle évalue ses élèves avec un fonctionnement qu'il/elle n'a jamais vu auparavant chez d'autres collègues en EPS.	1	2	3	4	5
2	Il/elle fait des heures supplémentaires dès que cela est possible afin de gagner plus d'argent.	1	2	3	4	5
3	Dans les activités collectives, il/elle limite le temps passé avec les moins bons élèves pour ne pas pénaliser les meilleurs élèves de la classe.*	1	2	3	4	5
4	Il/elle privilégie les APSA qui lui permettent d'impressionner les élèves parce qu'il/elle en maîtrise les réalisations.	1	2	3	4	5
5	Lors des événements organisés par l'équipe EPS, il/elle est au centre de l'organisation.*	1	2	3	4	5
6	Il/elle a la possibilité de faire découvrir une nouvelle APSA à ses élèves : il/elle fait immédiatement la demande.	1	2	3	4	5
7	Il/elle hésite à faire des sorties d'APPN par peur d'un incident.	1	2	3	4	5
8	Il/elle est ouvert-e au point de vue des élèves dans ses situations d'apprentissage.	1	2	3	4	5
9	Il/elle accepte qu'un binôme fasse un match au lieu de réaliser la routine demandée en badminton.*	1	2	3	4	5
10	Pendant ses cours, il/elle pratique avec ses élèves, cela lui fait plaisir.	1	2	3	4	5
11	Il/elle construit des projets et/ou séances et/ou évaluations en collaboration avec ses collègues d'EPS.*	1	2	3	4	5
12	Il/elle discute avec les élèves qui ont mal au ventre avant une séance de demi-fond pour adapter la pratique.	1	2	3	4	5
13	Il/elle pense que gagner les championnats UNSS est une occasion d'être reconnu-e par ses collègues.	1	2	3	4	5
14	Il/elle pense que l'athlétisme, la gymnastique sportive et/ou la natation doivent être davantage enseignés en EPS (comparativement aux autres APSA).	1	2	3	4	5
15	Il/elle inscrit ses élèves dans des projets UNSS à challenge (raid, flash-mob, etc.).	1	2	3	4	5
16	Il/elle est un-e enseignant-e autoritaire avec ses élèves.	1	2	3	4	5
17	Il/elle accepte que parfois les élèves puissent contourner les consignes de la situation.*	1	2	3	4	5

⁷ Attention, le questionnaire est à différencier en fonction du sexe du répondant.

18	Un-e collègue d'EPS se sent mal pendant son cours, il/elle propose spontanément son aide.	1	2	3	4	5
19	Il/elle sanctionne immédiatement tout comportement irrespectueux envers la nature (un élève qui jette un papier au sol en course d'orientation).	1	2	3	4	5
20	Il/elle applique dans ses cours d'EPS les décisions prises en équipe pédagogique à la lettre.	1	2	3	4	5
21	Il/elle est complice avec ses élèves lors des déplacements pour se rendre sur les installations sportives.	1	2	3	4	5

*items inversés⁸

Dimensions « *Ouverture au changement* » : items 1 et 11 (*autonomie*) + items 6 et 15 (*stimulation*)

Dimension « *Affirmation de soi* » : items 4 et 13 (*réussite*) + items 2 et 17 (*pouvoir*)

Dimensions « *Continuité* » : items 7 et 16 (*conformité*) + items 9 et 20 (*tradition*) + items 5 et 14 (*sécurité*)

Dimensions « *Dépassement de soi* » : items 12 et 18 (*bienveillance*) + items 3, 8 et 19 (*universalisme*)

Valeurs « *Hédonisme* » : items 10 et 21

⁸ Pour les analyses statistiques : suivez les recommandations de Schwartz (2003) sur les scores centrés : https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/ESS_computing_human_values_scale.pdf

Annexe 9. Codage de Schwartz pour le PVQ-21

Tableau 5. Description et codage des indicateurs, des indices et des items rattachés à chaque item du PVQ

Dimensions de valeurs - indicateurs	Valeurs de base - Indices	Questions - Items	Nom de la variable dans la littérature
Ouverture au changement	Autonomie	1,11	nipertiv, nimpfree
	Stimulation	6,15	nimpdiff, nipadvnt
	Hédonisme	10,21	nipgdtim, nimpfun
Affirmation de soi	Réussite	4,13	nipshabt, nipsuces
	Pouvoir	2,17	nimprich, niprspot
Continuité	Conformité	7,16	nipfrule, nipbhprp
	Tradition	9,20	nipmodst, nimptrad
	Sécurité	5,14	nimpsafe, nipstrgv
Dépassement de soi	Bienveillance	12,18	niphlppl, niplylfr
	Universalisme	3,8, 19	nipeqopt, nipudrst, nimpenv

Annexe 10. Corrélations entre les dimensions de valeurs pour le PVQ-21


Tableau 6. Corrélations entre les quatre dimensions de valeurs du PVQ-21

	Ouverture au changement	Affirmation de soi	Continuité	Dépassement de soi
Ouverture au changement	1	0,11*	-0,38**	0,23*
Affirmation de soi	-	1	0,19*	-0,43*
Continuité	-	-	1	-0,06

* $p < 0,05$. ; ** $p < 0,01$.

Annexe 11. Intégralité du questionnaire de recueil de données

Thèse LLENA 2018 - page 1



Quel bien-être au travail pour les professeurs d'EPS de l'académie de Lille ?

**Bonjour, je suis Clément Llena, professeur d'EPS et doctorant en STAPS.
Dans le cadre de ma recherche, j'étudie la relation entre le profil des enseignants d'EPS et leur bien-être au travail.**

Ce questionnaire est composé de cinq pages et vous prendra une vingtaine de minutes. La formulation des questions est adaptée au sexe de l'individu. Certaines questions peuvent vous paraître redondantes mais cela assure la robustesse du questionnaire. Les réponses sont confidentielles. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses.

Merci par avance pour votre participation. Si vous êtes intéressé.e par les résultats, merci de m'indiquer votre adresse mail à la fin de ce questionnaire.

Je suis :

Un homme Une femme

Figure 1. Intégralité du questionnaire de recueil de données

Thèse LLENA 2018 - page 2




Quel bien-être au travail pour les professeurs d'EPS de l'académie de Lille ?

Les phrases qui suivent décrivent des personnes différentes. Pouvez-vous lire chaque description et vous demander pour chacune d'entre-elles : dans quelle mesure cette personne est comme vous ou est différente de vous ?


	Pas du tout comme moi	Pas comme moi	Un peu comme moi	Plutôt comme moi	Comme moi	Tout à fait comme moi	[Ne sait pas]
Réfléchir à de nouvelles idées et être créatif c'est important pour lui. Il aime faire les choses à sa manière.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui d'être riche. Il veut avoir beaucoup d'argent et des choses chères.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il pense que c'est important que tout être humain soit traité de manière égale. Il pense que tout le monde devrait avoir des chances égales dans la vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui de montrer de quoi il est capable. Il veut que les gens admirent ce qu'il fait.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vivre dans un environnement sécurisant est important pour lui. Il évite tout ce qui peut mettre en danger sa sécurité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il aime les surprises et recherche toujours de nouvelles choses à faire. Il pense que c'est important de faire beaucoup de choses différentes dans la vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il pense que les gens devraient faire ce qu'on leur dit. Il pense qu'ils devraient toujours suivre les règles établies, même si personne ne les surveille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui d'écouter les gens qui sont différents de lui. Même quand il n'est pas d'accord avec eux, il tient quand même à les comprendre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être humble et modeste est important pour lui. Il essaie de ne pas attirer l'attention sur lui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir du bon temps est important pour lui. Il aime bien se faire plaisir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui de décider tout seul de ce qu'il va faire. Il aime être libre et ne pas dépendre des autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est très important pour lui d'aider les gens qui l'entourent. Il désire se préoccuper de leur bien-être.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir beaucoup de succès est important pour lui. Il espère que les gens reconnaîtront ce qu'il a fait.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui que le gouvernement garantisse sa sécurité. Il veut un État fort qui défende les citoyens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il recherche l'aventure et aime prendre des risques. Il désire une vie excitante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se comporter toujours comme il faut est important pour lui. Il ne veut rien faire que les gens puissent lui reprocher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui d'être respecté par les autres. Il veut que les autres fassent ce qu'il leur dit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être fidèle à ses amis est important pour lui. Il veut se dévouer pour les personnes qui lui sont proches.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il pense que les gens doivent se soucier de la nature. S'occuper de l'environnement est important pour lui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les traditions sont importantes pour lui. Il essaie de suivre les coutumes transmises par la religion et la famille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il recherche toutes les occasions de s'amuser. C'est important pour lui de faire des choses qui lui procurent du plaisir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Quel bien-être au travail pour les professeurs d'EPS de l'académie de Lille ?						
	Pas du tout comme moi	Pas comme moi	Un peu comme moi	Plutôt comme moi	Comme moi	Tout à fait comme moi	[Ne sait pas]
Réfléchir à de nouvelles idées et être créatif c'est important pour lui. Il aime faire les choses à sa manière.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui d'être riche. Il veut avoir beaucoup d'argent et des choses chères.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il pense que c'est important que tout être humain soit traité de manière égale. Il pense que tout le monde devrait avoir des chances égales dans la vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui de montrer de quoi il est capable. Il veut que les gens admirent ce qu'il fait.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vivre dans un environnement sécurisant est important pour lui. Il évite tout ce qui peut mettre en danger sa sécurité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il aime les surprises et recherche toujours de nouvelles choses à faire. Il pense que c'est important de faire beaucoup de choses différentes dans la vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il pense que les gens devraient faire ce qu'on leur dit. Il pense qu'ils devraient toujours suivre les règles établies, même si personne ne les surveille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui d'écouter les gens qui sont différents de lui. Même quand il n'est pas d'accord avec eux, il tient quand même à les comprendre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être humble et modeste est important pour lui. Il essaie de ne pas attirer l'attention sur lui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir du bon temps est important pour lui. Il aime bien se faire plaisir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui de décider tout seul de ce qu'il va faire. Il aime être libre et ne pas dépendre des autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est très important pour lui d'aider les gens qui l'entourent. Il désire se préoccuper de leur bien-être.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir beaucoup de succès est important pour lui. Il espère que les gens reconnaîtront ce qu'il a fait.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui que le gouvernement garantisse sa sécurité. Il veut un État fort qui défende les citoyens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il recherche l'aventure et aime prendre des risques. Il désire une vie excitante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se comporter toujours comme il faut est important pour lui. Il ne veut rien faire que les gens puissent lui reprocher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour lui d'être respecté par les autres. Il veut que les autres fassent ce qu'il leur dit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être fidèle à ses amis est important pour lui. Il veut se dévouer pour les personnes qui lui sont proches.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il pense que les gens doivent se soucier de la nature. S'occuper de l'environnement est important pour lui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les traditions sont importantes pour lui. Il essaie de suivre les coutumes transmises par la religion et la famille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il recherche toutes les occasions de s'amuser. C'est important pour lui de faire des choses qui lui procurent du plaisir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 **Quel bien-être au travail pour les professeurs d'EPS de l'académie de Lille ?**

Ce questionnaire présente une liste d'énoncés décrivant comment les gens peuvent se sentir au travail. En considérant votre travail au cours des quatre dernières semaines, veuillez indiquer à quel point vous êtes en accord avec chaque énoncé.

	0 : En désaccord	1 : Quelque peu en accord	2	3: Modérément en accord	4	5 : Tout à fait en accord
J'apprécie les gens avec qui je travaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je trouve mon travail excitant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais que je suis capable de faire mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sens que mon travail est reconnu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aime mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai confiance en moi au travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sens que mes efforts au travail sont appréciés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me soucie du bon fonctionnement de mon établissement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'entends bien avec les gens à mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis fier de l'emploi que j'occupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens efficace et compétent dans mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aime relever des défis dans mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je trouve un sens à mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon établissement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens accepté comme je suis par les gens avec qui je travaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je connais ma valeur comme enseignant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sens que je suis un membre à part entière de mon établissement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 **Quel bien-être au travail pour les professeurs d'EPS de l'académie de Lille ?**

Votre qualité de vie au travail.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je suis satisfait de mon métier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis heureux dans mon métier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je recommanderais ma profession à un proche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Climat de travail.

	Très mauvaise	Mauvaise	Bonne	Très bonne
l'ambiance dans mes classes est ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'ambiance dans mon établissement est ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Au cours des 12 derniers mois avez-vous songé à changer de métier ?

Quel est votre ancienneté en tant que professeur d'EPS ?

Quelle est votre expérience d'enseignement en éducation prioritaire ?

Dans quel type d'établissement enseignez-vous la plupart du temps ?

Afin d'affiner les résultats, pourriez-vous justifier le nom de votre établissement

Quel est le statut de cet établissement ?

Cet établissement est-il en réseau éducation prioritaire ?
 Oui Non

Vous êtes ?

Avez-vous des commentaires à ajouter ?

Un grand merci pour vos réponses. Souhaitez-vous être informé des résultats de cette étude (dans un tel cas merci d'inscrire votre mail)?

Annexe 12. Avis du Comité d'Éthique pour la Recherche en STAPS



CERSTAPS

Comité d'Éthique pour la Recherche en STAPS

Objet¹ : Avis sur le projet «La relation entre le portrait de valeurs des enseignants d'EPS et leur bien-être psychologique au travail» présenté par Clément LLENA, Laboratoire Culture Education Société, EA 7437, Université de Bordeaux.

Compte tenu des éléments fournis dans la demande déposée par Clément LLENA, le Comité d'Éthique pour la Recherche en STAPS émet l'avis suivant :

AVIS FAVORABLE

Numéro de l'avis : 2018-27-03-24

A Grenoble, le 27 mars 2018,

Le Président du CERSTAPS,

Vincent Nougier

¹ Le Comité d'Éthique pour les Recherches en STAPS (CERSTAPS), mis en place sous l'égide de la Conférence des Directeurs et Doyens STAPS (C3D) et de la 74^{ème} section du CNU propose aux chercheurs qui le souhaitent d'examiner les aspects éthiques de leur protocole de recherche. Cette structure est à la disposition de tout chercheur relevant de la 74^{ème} section (1) pour les recherches pluridisciplinaires impliquant des personnes et qui ne sont pas tenues par la loi 2012-300 du 5 mars 2012 (Loi Jardé) relative aux recherches impliquant la personne humaine de passer en Comité de Protection des Personnes (CPP), c'est-à-dire notamment les projets de recherches non-interventionnelles impliquant la personne humaine et les recherches en sciences humaines et sociales ou assimilées et (2) comme une préparation et une facilitation au passage en CPP de projets de recherche biomédicale et en santé qui, de par la loi, se doivent de passer en CPP. Le CERSTAPS est surtout utile aux projets sans grands risques biomédicaux a priori.

Figure 2. Avis positif du Comité d'Éthique pour la Recherche en STAPS

Annexe 13. Diffusion par différents canaux : l'exemple du SNEP

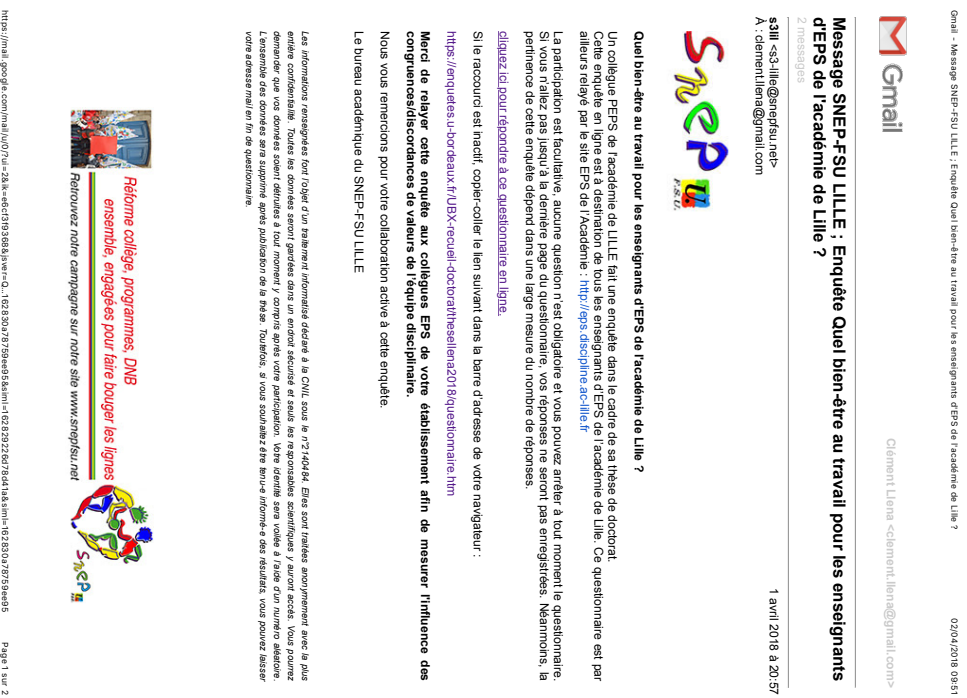


Figure 4. Diffusion par mail de l'enquête aux adhérents du SNEP



Figure 3. Lien hypertexte vers le questionnaire à partir du site internet du SNEP-Lille

Annexe 14. Tableau du nombre d'établissements publics locaux d'enseignement privé et public dans l'académie de Lille

Tableau 7. Tableau du nombre d'établissements publics locaux d'enseignement privé et public dans l'académie de Lille pour l'année scolaire 2017/2018⁹

	Types d'établis sment	Collèges	Lycée professi onnel	LEGT	dont lycée polyvale nt	EREA	Ensembl e	dont SEGPA
Nord (59)	Public	202	44	56	17	3	304	81
	Privée	81	9	48	21	0	141	6
Pas de Calais	Public	125	28	31	13	3	187	55
	Privée	33	3	10	5	0	46	0
Académie	Public	327	72	87	30	6	492	126
	Privée	114	12	58	26	0	187	6
Total Académie		441	84	145	56	6	676	132

⁹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/chiffres/38/9/CC_detaillés_2017_etab_938389.pdf

Annexe 15. Figures des répartitions de l'échantillon pour chacune des variables du tableau

La figure 5 représente la validité écologique de l'échantillon d'enseignants d'EPS de l'académie de Lille par rapport à la population cible pour la répartition des enseignants en fonction du type d'établissement.

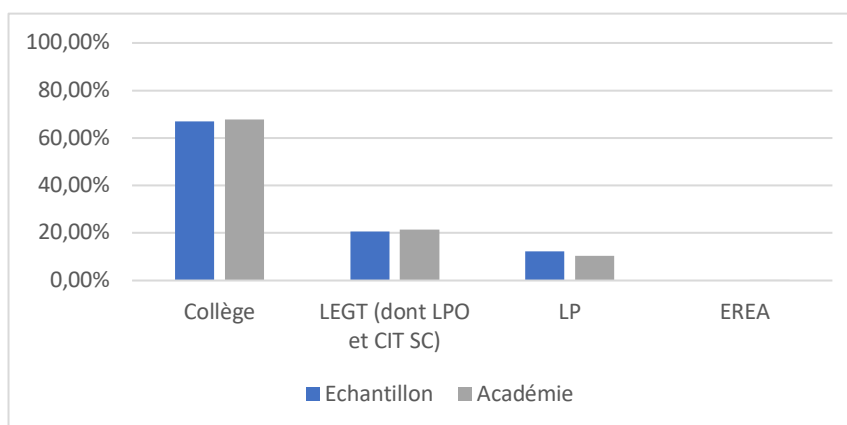


Figure 5. Répartition de l'échantillon selon les différents types d'établissements

La figure 6 représente la validité écologique de l'échantillon pour la variable « réseau éducation prioritaire » de l'échantillon par rapport à la population cible.

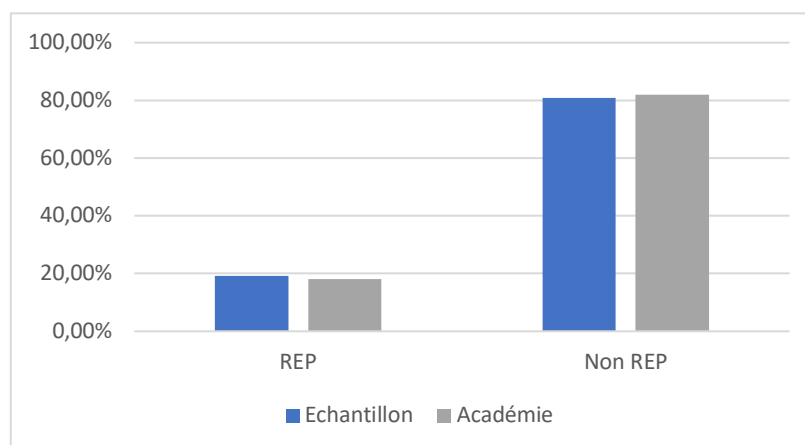


Figure 6. Validité écologique selon les enseignants exerçant en réseau éducation prioritaire

La figure 7 représente la validité écologique de l'échantillon pour la répartition de l'ancienneté des enseignants de l'échantillon par rapport à la population cible.

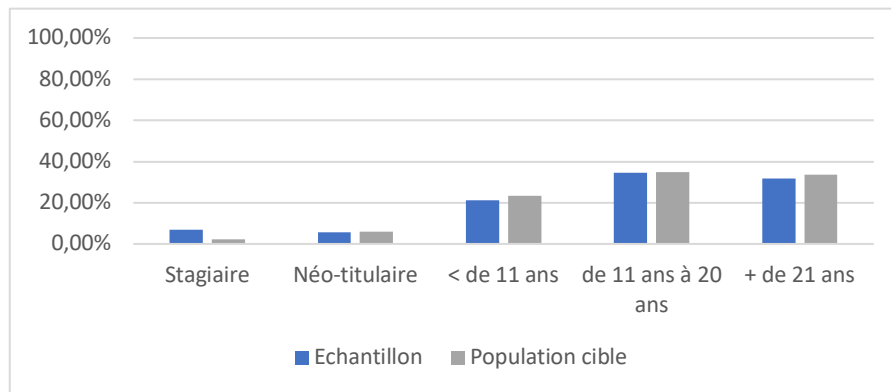


Figure 7. Validité écologique selon l'ancienneté

La figure 8 représente la validité écologique de l'échantillon pour la répartition du statut des enseignants de l'échantillon par rapport à la population cible.

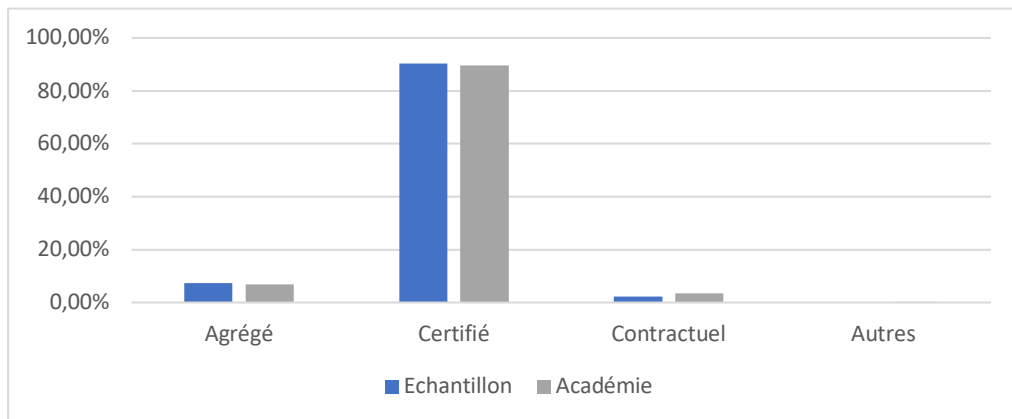


Figure 8. Validité écologique selon le statut de l'enseignant

La figure 9 représente la validité écologique de l'échantillon pour la répartition des enseignants en fonction du statut des établissements.

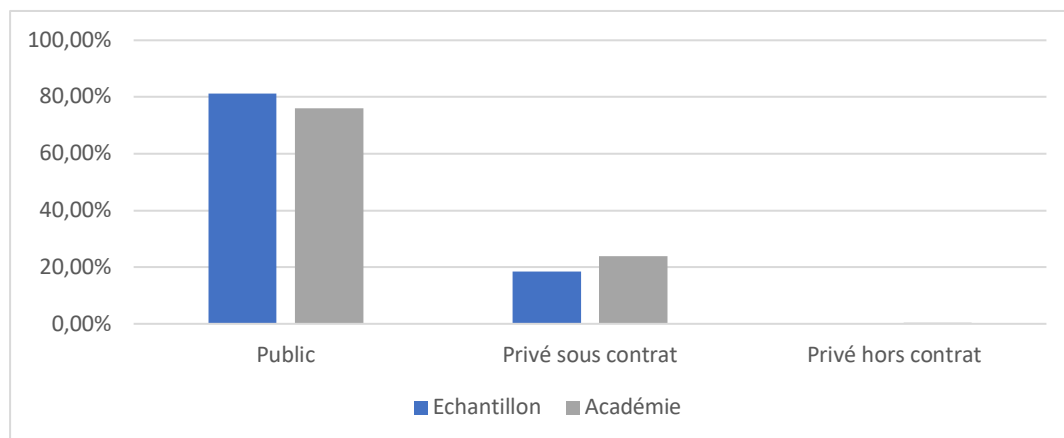


Figure 9. Validité écologique selon le statut de l'établissement

La figure 10 représente la validité écologique de l'échantillon pour la répartition des enseignants en fonction de leur sexe.

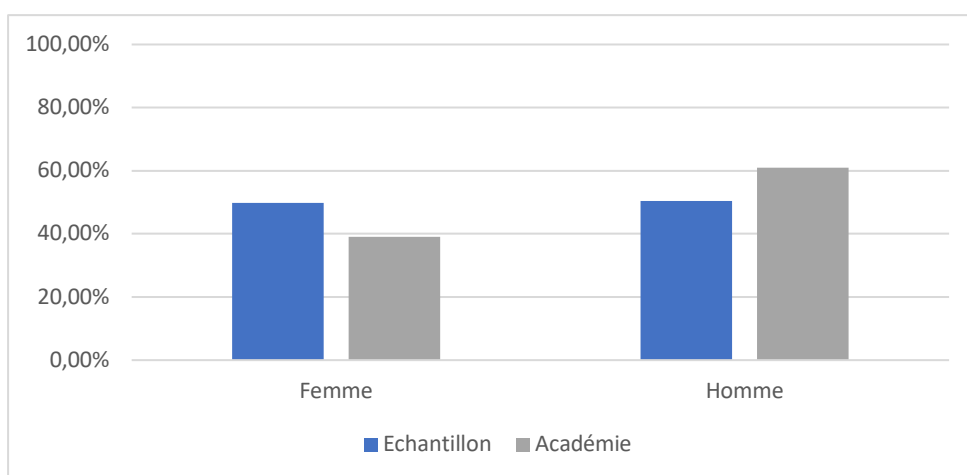


Figure 10. Validité écologique selon le sexe

Annexe 16. Normalité des données

1.1 Exemple pour la variable de la satisfaction des besoins fondamentaux

data: aris \$ WBNS

D = 0,038139, p-value = 0,6121

alternative hypothesis: two-sided

La variable de la satisfaction des besoins fondamentaux respecte les conditions de la normalité. En effet, la valeur de p-valeur est de 0,6121 est nettement supérieure à 0,05, donc on accepte *a priori* l'hypothèse H0. De plus, la distance de Kolmogorov-Smirnov est le plus grand des écarts en valeur absolue. L'écart est dans pour cette variable de 0,038 (DKS = 0,038). La table de Kolmogorov-Smirnov stipule que pour un nombre de participants supérieur à 35 ($n > 35$) avec un seuil α à 0,05 que la valeur critique est la suivante = $1,36/\text{racine}(n)$.

Dès lors, si la distance des plus grands écarts est inférieure à la distance calculée ($36/19,8997487421=0,06834257140$) alors on accepte H0. Étant donné que H0 est inférieur à la distance calculée ($0,038139 < 0,0683425714$), on accepte l'hypothèse H0. *In fine*, la variable de la satisfaction des besoins fondamentaux respecte les conditions de la normalité.

La figure 11 représente la distribution de variable de la satisfaction des besoins fondamentaux sous la forme d'un histogramme.

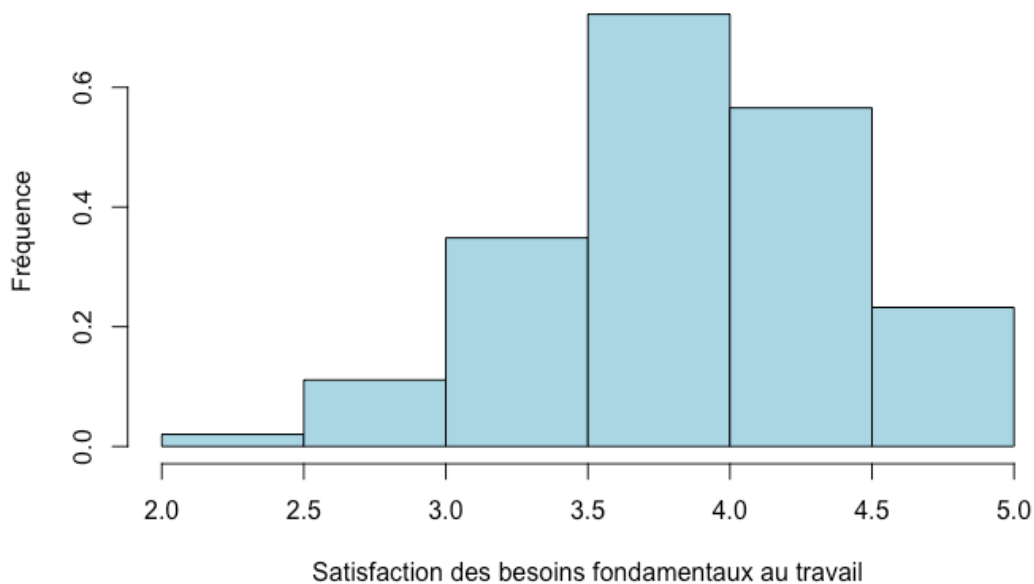


Figure 11. Histogramme pour la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux

La figure 12 représente la droite de Henry pour la variable de la satisfaction des besoins fondamentaux sous la forme d'un histogramme.

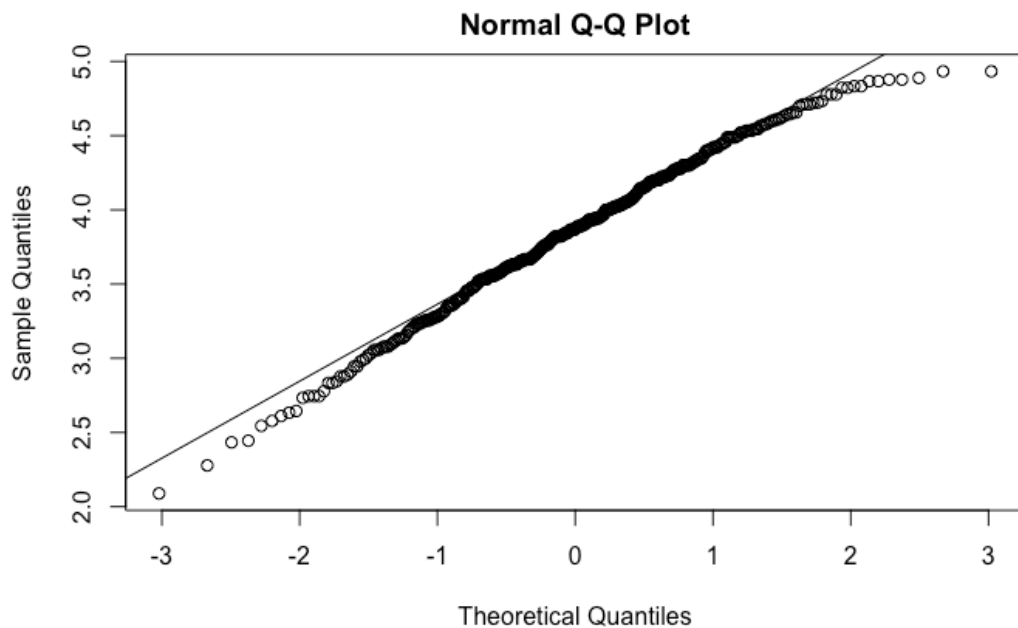


Figure 12. Droite de Henry pour la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux

1.2 Exemple pour la dimension de valeurs de l'ouverture au changement dans le système général de valeurs

De même, les résultats ci-dessous montrent que la variable de l'ouverture au changement pour le questionnaire de valeurs par portraits respecte les conditions de la normalité.

One-sample Kolmogorov-Smirnov test

data: aris\$OC_U

D = 0,048091, p-value = 0,319

alternative hypothesis: two-sided

Les figures 13 et 14 représentent respectivement un histogramme puis une droite de Henry pour la variable de l'ouverture au changement dans le système général de valeurs.

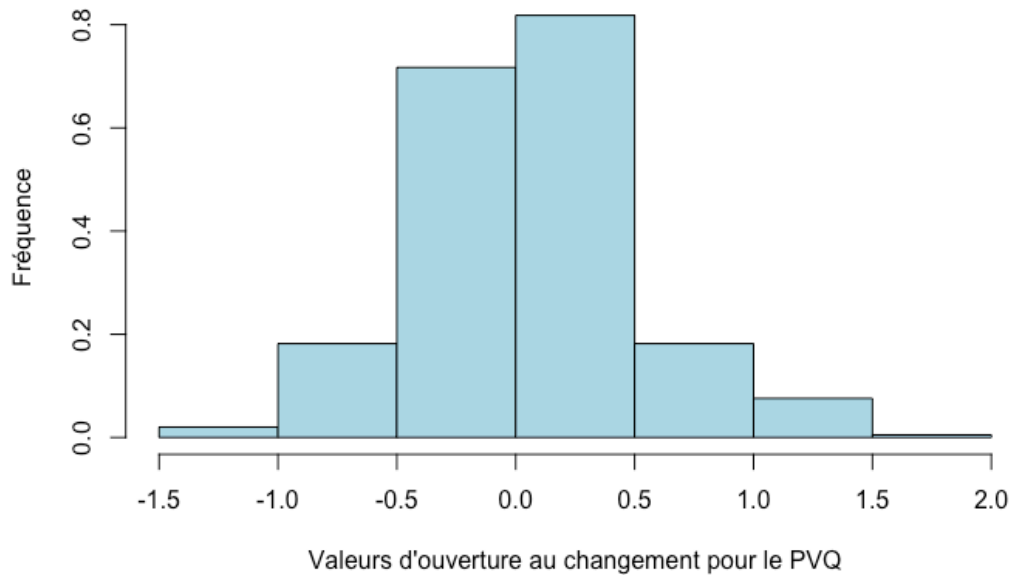


Figure 13. Histogramme pour l'ouverture au changement dans le système général de valeurs

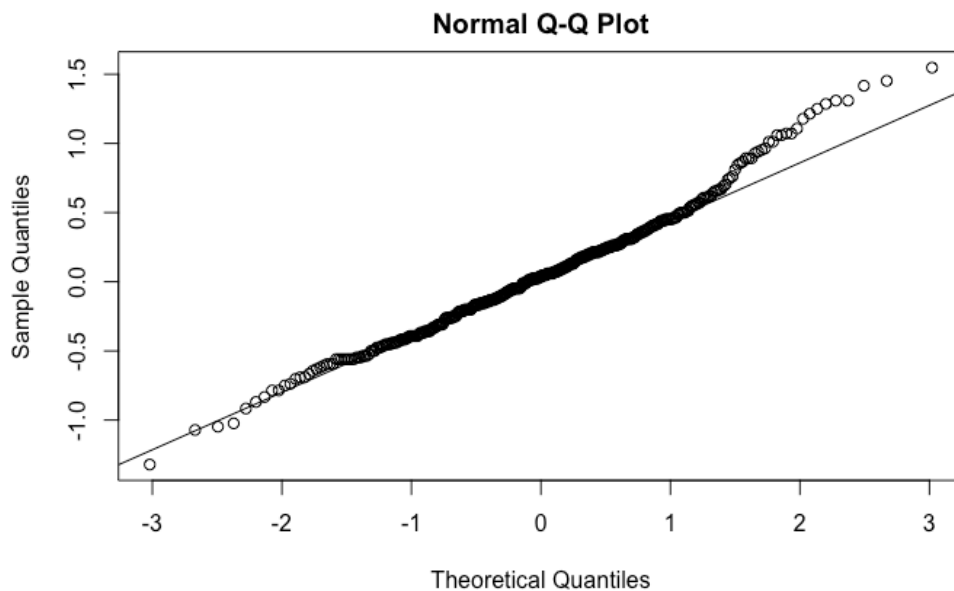


Figure 14. Droite de Henry pour l'ouverture au changement dans le système général de valeurs

1.3 Exemple pour la dimension de valeurs de l'ouverture au changement dans le système de valeurs opérationnalisés en EPS

De même, les résultats ci-dessous montrent que la variable de l'ouverture au changement pour le questionnaire de valeurs par portraits en EPS respecte les conditions de la normalité.

One-sample Kolmogorov-Smirnov test

data: aris\$O_EPS

D = 0,022094, p-value = 0,9904

alternative hypothesis: two-sided

Les figures 15 et 16 représentent respectivement un histogramme puis une droite de Henry pour la variable de l'ouverture au changement dans le système de valeurs en EPS.

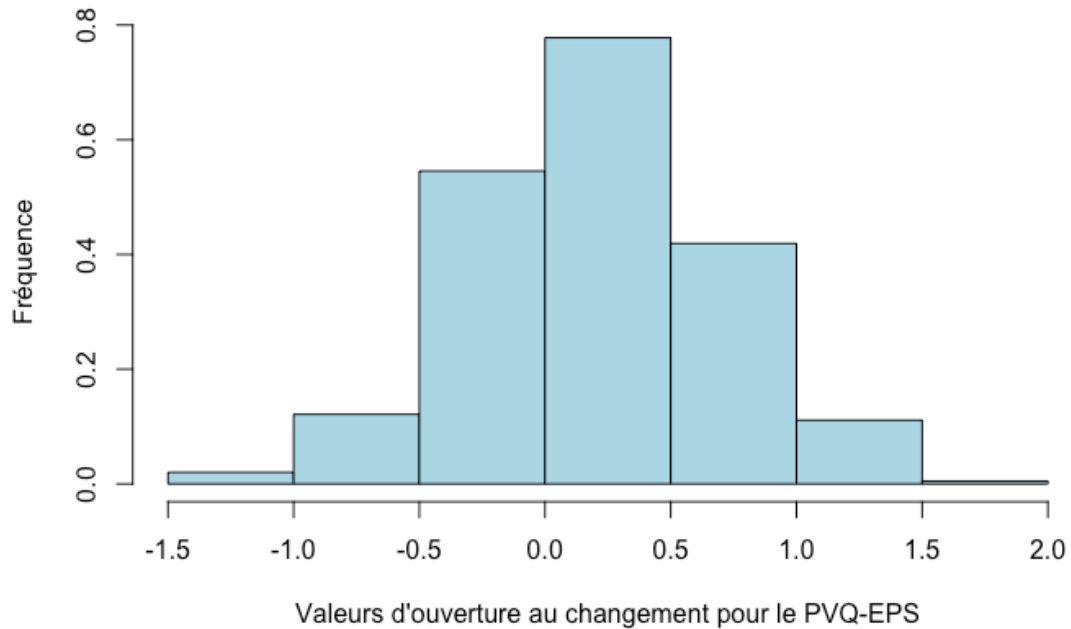


Figure 15. Histogramme pour l'ouverture au changement dans le système de valeurs opérationnalisés en EPS

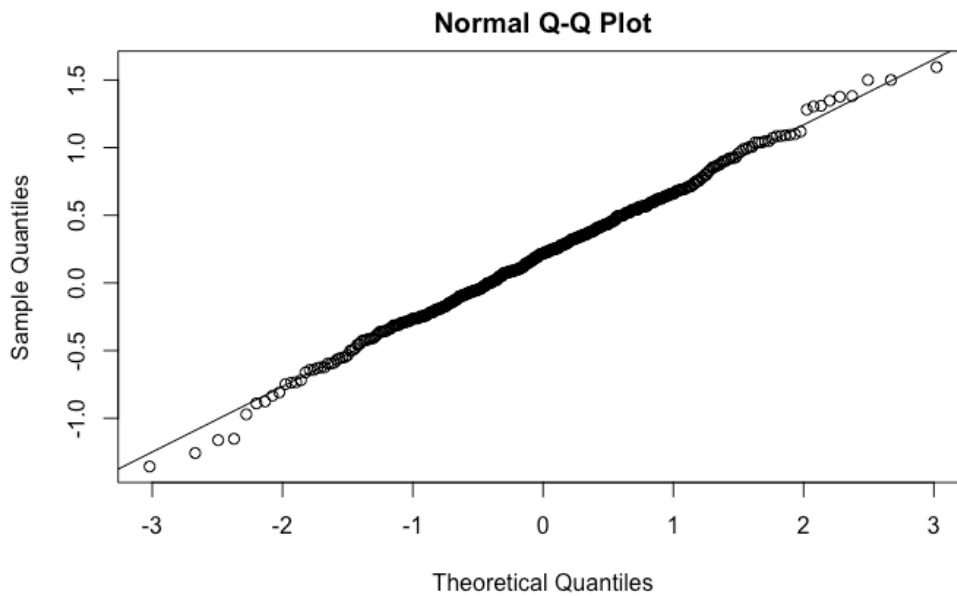


Figure 16. Droite de Henry pour l'ouverture au changement dans le système de valeurs opérationnalisés en EPS

1.4 Les résultats des tests de Kolmogorov Smirnov des autres variables

De même, les résultats des variables ci-dessous montrent que chacune d'entre elles respecte les conditions de la normalité.

Le code dans R studio en exemple : `ks.test (aris$TR_U, pnorm, mean[aris$TR_U], sd[aris$TR_U])`

One-sample Kolmogorov-Smirnov test

data: aris\$AF_U

D = 0,043954, p-value = 0,4286

alternative hypothesis: two-sided

data: aris\$CO_U

D = 0,050731, p-value = 0,2599

alternative hypothesis: two-sided

data: aris\$TR_U

D = 0,027184, p-value = 0,9316

alternative hypothesis: two-sided

data: aris\$A_EPS

D = 0,055198, p-value = 0,179

alternative hypothesis: two-sided

data: aris\$C_EPS

D = 0,064094, p-value = 0,07727

alternative hypothesis: two-sided

data: aris\$T_EPS

D = 0,036158, p-value = 0,6785

alternative hypothesis: two-sided

data: aris\$Diff_O

D = 0,047859, p-value = 0,3246

alternative hypothesis: two-sided

data: aris\$Diff_AF
D = 0,048411, p-value = 0,3114
alternative hypothesis: two-sided

data: aris\$Diff_CO
D = 0,042916, p-value = 0,4592
alternative hypothesis: two-sided

data: aris\$Diff_TR
D = 0,034793, p-value = 0,7239
alternative hypothesis: two-sided

data: aris\$ESVP
D = 0,10956, p-value = 0,1486
alternative hypothesis: two-sided

data: aris\$IBEPT
D = 0,078941, p-value = 0,1437
alternative hypothesis: two-sided

Annexes 17. Dispersions des systèmes de valeurs en fonction des variables socio-environnementales

Les analyses post-hoc sur les variables non paramétriques ont été ajustées avec la correction de Benjamini et Hochberg, 1995

1 Disparités dans le contexte de l'EPS

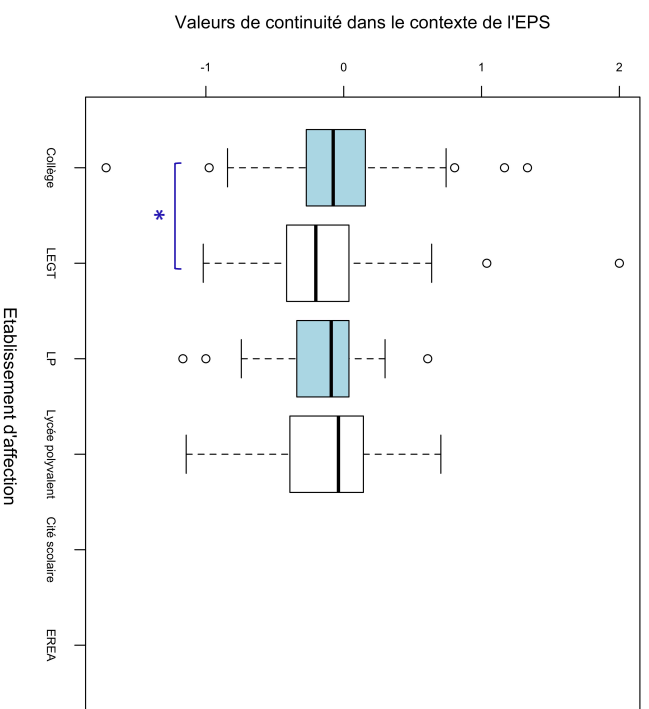


Figure 17. Différence du score du domaine de valeurs de la continuité opérationnalisés en EPS selon l'établissement d'affection

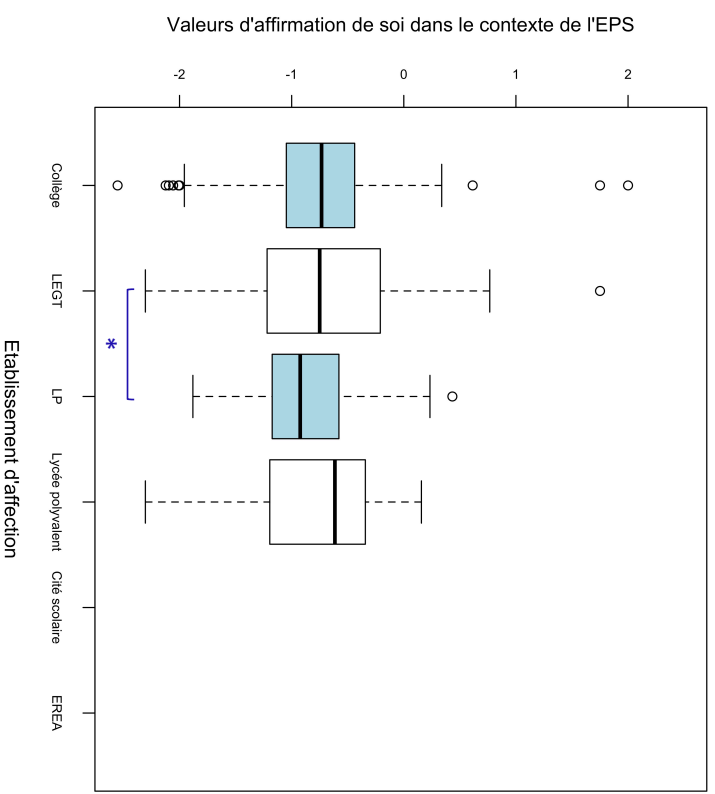


Figure 18. Différence du score du domaine de valeurs de l'affirmation de soi opérationnalisés en EPS selon l'établissement d'affection

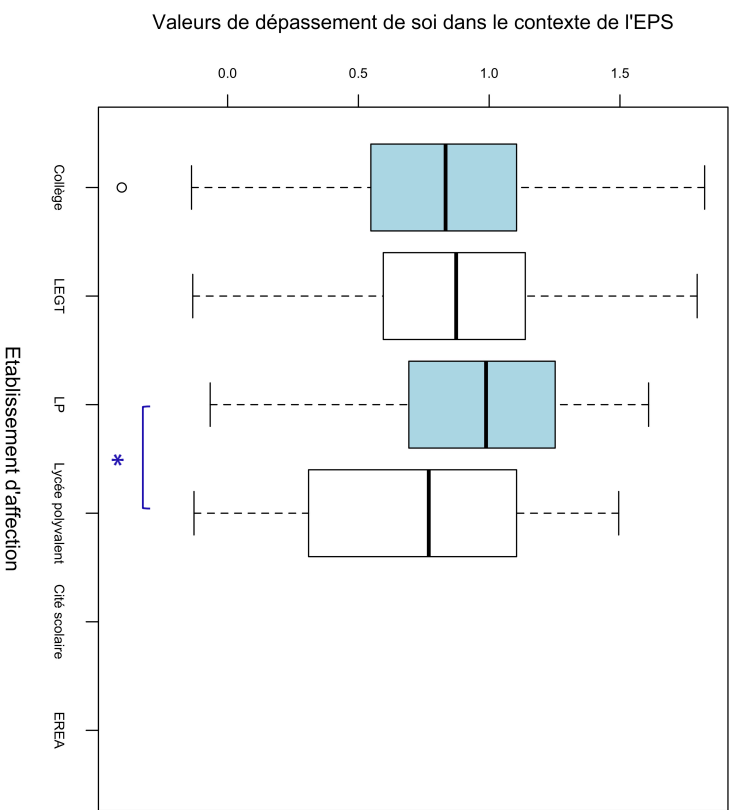


Figure 19. Différence du score du domaine de valeurs de dépassement de soi opérationnalisé en EPS selon l'établissement d'affectation

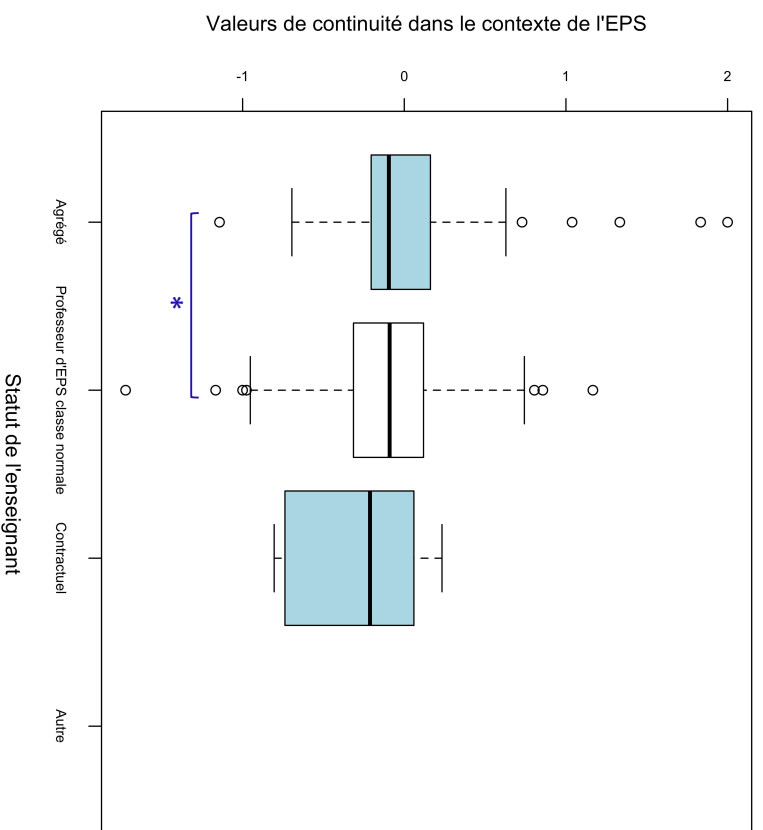


Figure 20. Différence du score du domaine de valeurs de la continuité opérationnalisé dans le contexte de l'EPS selon le statut de l'enseignant

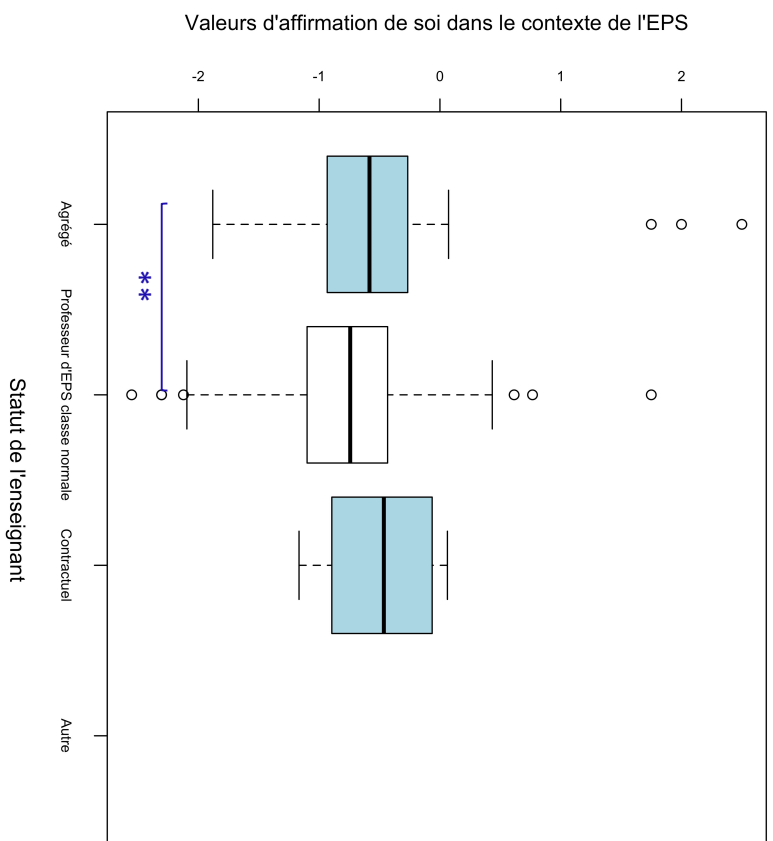


Figure 21. Différence du score du domaine de valeurs de l'affirmation de soi opérationnalisé en EPS selon le statut de l'enseignant

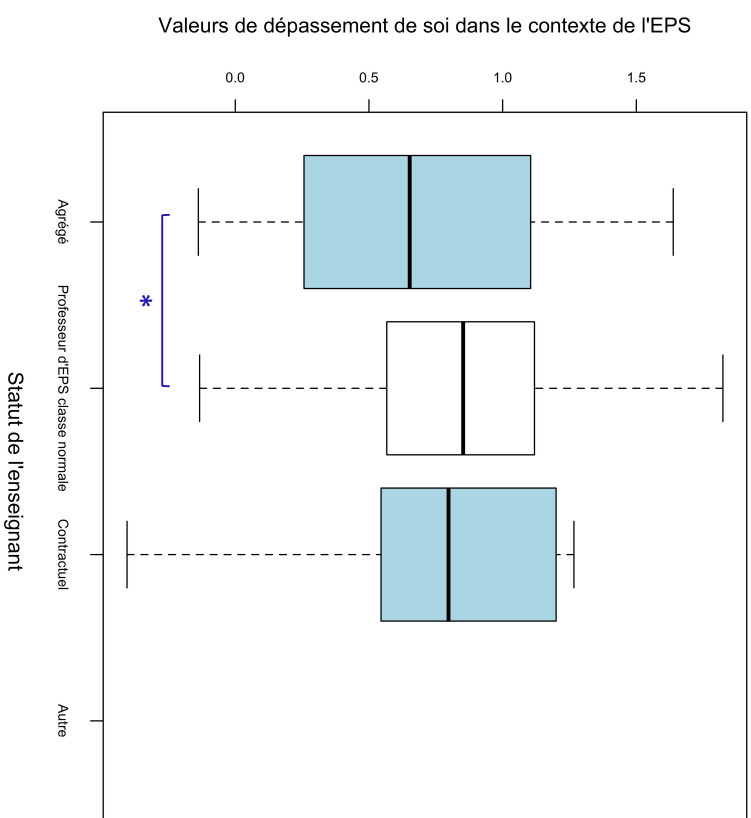


Figure 22. Différence du score du domaine de valeurs du dépassement de soi opérationnalisé en EPS selon le statut de l'enseignant

Annexe 18. Figures des dendrogrammes et explication des clusters

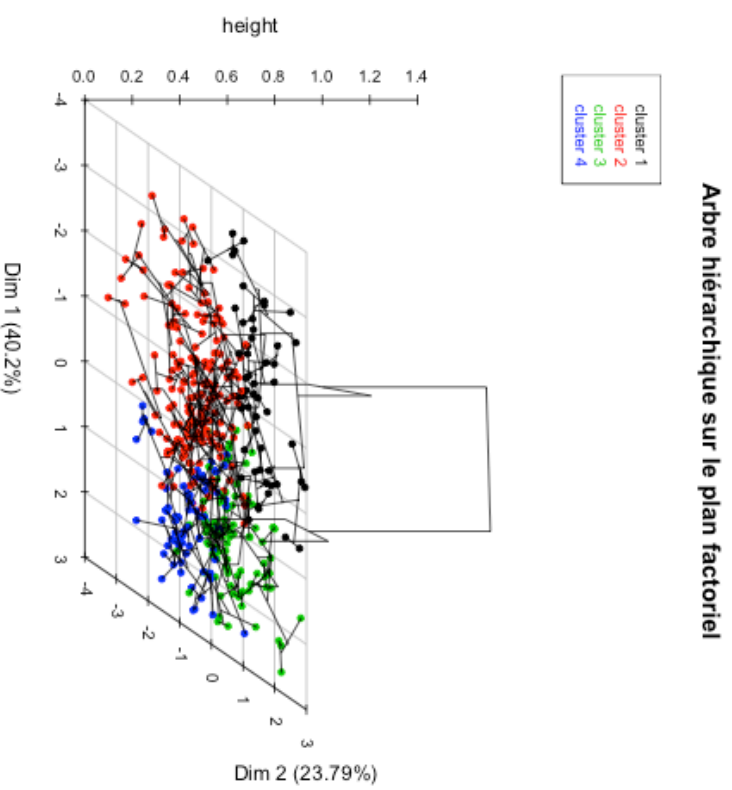


Figure 23. Arbre hiérarchique sur le plan factoriel à deux dimensions pour catégoriser les clusters

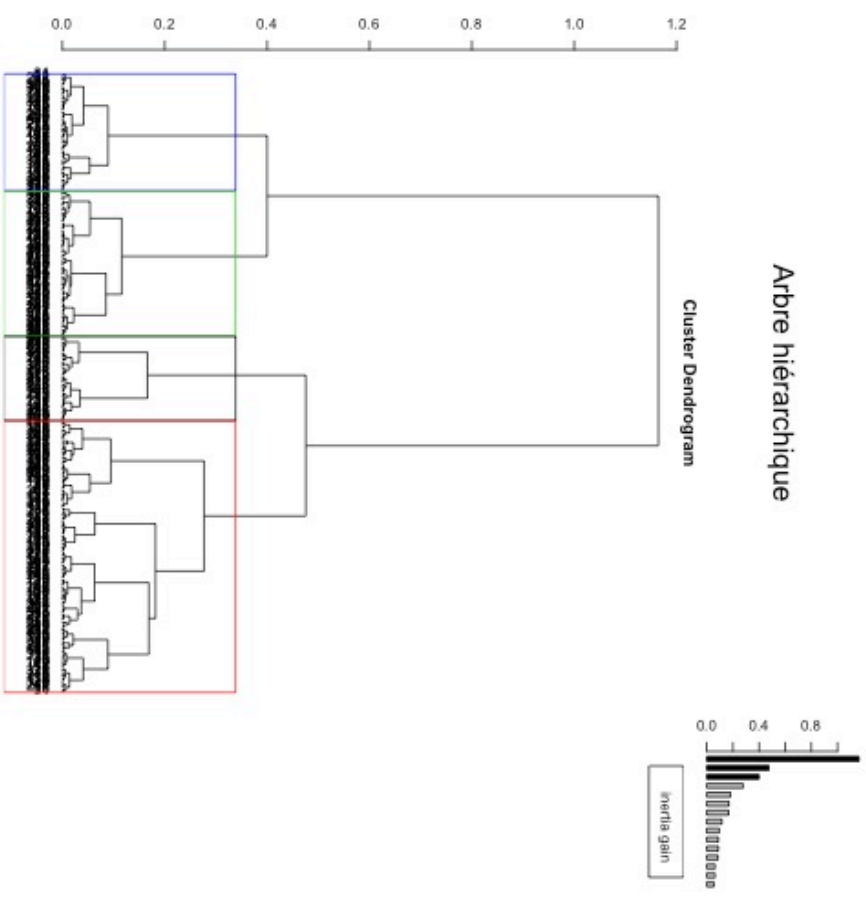


Figure 24. Arbre hiérarchique sous forme de dendrogramme pour catégoriser les quatre clusters.

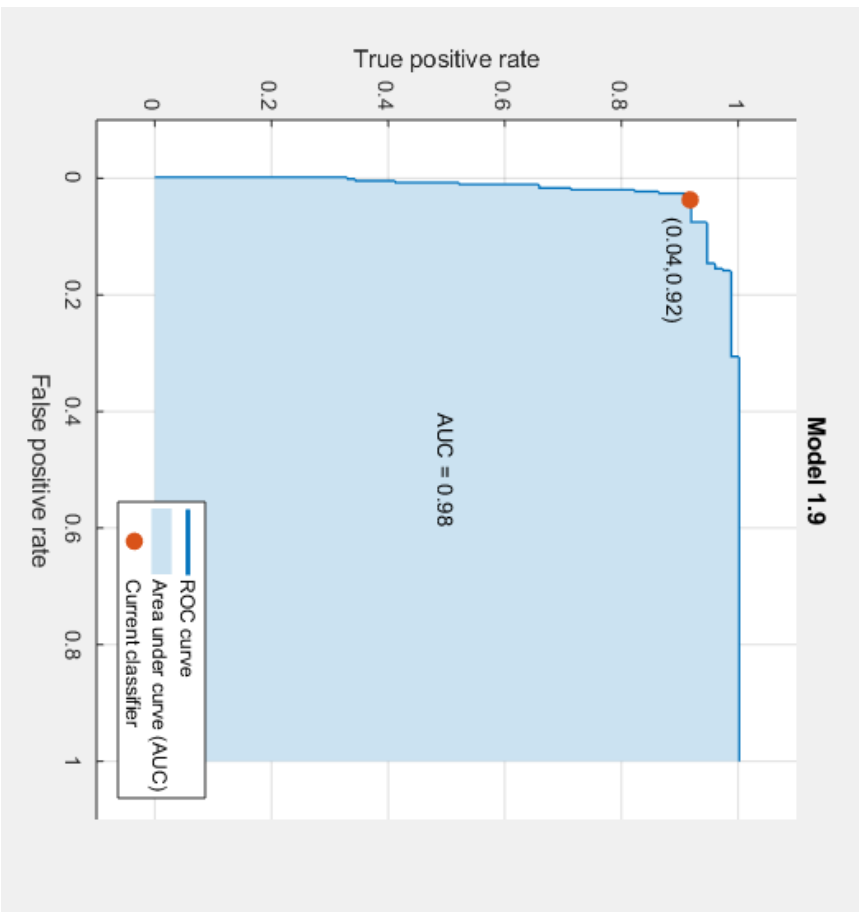


Figure 25. Courbe ROC des taux de vrais positifs en fonction du taux de faux positifs du modèle de l'ACP en deux dimensions

Annexes méthode temps 2

Annexe 19. Courriel de demande de participation à l'enquête par entretien

« Bonjour cher collègue,

Je suis professeur d'EPS et doctorant en STAPS. Je mène une étude sur le bien-être professionnel des professeurs d'éducation physique et sportive de l'académie de Lille. Vous avez répondu à un questionnaire sur ce même sujet en mai dernier. Votre profil a été sélectionné en fonction de votre statut, votre environnement de travail et votre ancienneté¹⁰. De ce fait, je vous sollicite pour un entretien afin d'étayer vos réponses.

J'aimerais discuter sur votre parcours professionnel en fonction du temps que vous aurez à me consacrer. Si vous en avez la possibilité, notre entretien aura une durée approximative d'une heure.

Pour des questions d'éthique, je vous certifie que vos réponses resteront anonymes, un pseudonyme sera utilisé lors de la rédaction de mes productions scientifiques et par ailleurs, vous ne serez pas obligés de répondre à toutes mes questions. Vous pourrez aussi arrêter l'entretien à tout moment si vous le souhaitez.

Au surplus, à des fins d'analyse, cette conversation sera enregistrée afin de pouvoir le retranscrire en toute transparence sans déformer votre propos.

Je vous serai très reconnaissant de répondre à ma sollicitation.

En cas d'acceptation, merci de remplir vos disponibilités sur ce lien URL suivant : <https://doodle.com/poll/39s999dbgn2dztiu> ou de me préciser vos disponibilités par retour de mail afin de trouver un créneau commun.

Sachez que je peux vous recevoir sur la faculté des sciences du sport de Lille (9 Rue de l'Université, 59790 Ronchin)/sur le campus Eurasport 413, avenue Eugène Avinée 59120 Loos ou me déplacer dans votre établissement selon votre convenance. »

¹⁰ Pour ne pas biaiser l'étude, nous avons intentionnellement ciblé de fausses variables de sélection. Cette annotation a été écrite *a posteriori* pour l'information du lecteur au moment de la lecture du manuscrit.

Annexe 20. Fiche de consentement pour les entretiens

2018

Objet : Contrat d'acceptation de publication scientifique

Identité du porteur de l'étude :

M. LLENA Clement
Né le 21/04/1991
clement.lena@univ-lille.fr

Identité du participant :

Je soussigné(e) (Nom ; Prénom) [redacted] Prénom
Né(e) le (jour /mois) [redacted] 06/04/1976
Téléphone : [redacted]

Je soussigné le participant à l'étude suscitée, accepte de participer volontairement et librement à l'étude sur le bien-être au travail des professeurs d'EPS de l'Académie de Lille.
J'ai été pleinement informé(e) par M. LLENA Clément de sa nature, son but, et de sa durée, et de ce qui est attendu de moi.

J'ai eu la possibilité de poser des questions sur tous les aspects de l'étude et j'ai compris les réponses et les informations qui m'ont été données.

J'accepte de ne pas restreindre l'utilisation de mes données dans le cadre exclusif de la recherche ou de la vulgarisation inhérente à cette recherche.

J'ai pris connaissance que mon identité ne sera jamais révélée.

Ce document m'est présenté en deux exemplaires. Le premier exemplaire est conservé par le porteur de l'étude, le second m'est remis.

Participant : Nom; Date ; Lieu et Signature

[redacted] DSON
16/10/11
A LILLE [Signature]

Figure 26. Fiche de consentement pour les entretiens

Annexe 21. Guide d'entretien

« Bonjour,

Je suis professeur d'EPS et j'ai démarré une thèse il y a deux ans.

Merci de m'accorder de votre temps. Comme convenu je vais enregistrer notre conversation au travers d'un dictaphone. Cet enregistrement sert à ne pas déformer ou occulter une partie de votre propos car ma mémoire humaine est limitée. Je vous garantis l'anonymat le plus complet et votre identité ne sera connue que de moi. Cet enregistrement servira exclusivement ma recherche universitaire et à des publications scientifiques. Acceptez-vous de signer un contrat de consentement ?

L'entretien va se dérouler en deux phases ; dans un premier temps, vous allez être amené à discuter sur des événements passés. Dans un second temps, nous discuterons de vos pratiques pédagogiques actuelles.

Êtes-vous prêt(e) ? Avez-vous des questions avant que l'on débute ? »

Tableau 8. Guide d'entretien

	Hypothèses (Références théoriques)	Questions	Compléments de relance	
Compréhension plus globale pour illustrer le profil de l'individu : Les valeurs sont plus influencées par l'histoire des individus que par le contexte éducatif	Son histoire Motivation initiale,	Je voudrais que vous me racontiez ce qui vous a amené à être enseignant d'éducation physique et sportive ? Qu'est-ce qui s'est passé ensuite ?	Concrètement, pouvez-vous m'expliquer comment ça s'est passé et pourquoi vous avez fait ce métier ? Est-ce que ça a toujours été le cas ?	1
	Aspirations - rupture	Pouvez-vous détailler un ou plusieurs événement(s) déclencheur(s) qui symbolise(nt) votre choix pour exercer ce métier ?	Est-ce que cet élément est toujours aussi important dans votre métier ? Est-ce que vous auriez agi différemment maintenant ou fait autre chose ?	3
	Rupture/continuité (trajectoire professionnelle)	À partir du moment où vous êtes professeurs d'EPS titulaire, pouvez-vous me citer un élément ou un événement identifiable qui a permis de vous transformer dans ce métier ? Au surplus, qu'est-ce qui a changé dans votre manière d'exercer le métier ?	Mais concrètement pouvez-vous me détailler ce moment ? Qu'est-ce qui vous a marqué chez cette personne ? Qu'est-ce qu'elle vous a apporté dans votre manière d'enseigner, styles pédagogiques, APSA, forme de groupement, évaluation, etc. ?	2
Tout enseignement passe forcément par des	engagement, sentiment, motivation, élément	À votre avis, quels sont vos facteurs de stabilité et de persistance dans cette profession ? (inconscient et conscient)	Pourriez-vous me dire qu'est qui vous a animé et ce qui vous anime aujourd'hui en tant que professeur d'EPS notamment quand vous construisez vos séances ? AH bon ?	4

valeurs : qu'est qui constitue l'individu dans son métier	fondamental du métier	Comment cela se traduit dans vos actions passées et actuelles?	Concrètement, dans quelles situations vous prenez beaucoup plaisir dans le métier ?	5
<p>On va maintenant aborder une série de sujets importants sur vos pratiques d'enseignement actuelles : (aide à la description) : faire préciser la réponse : « que voulez-vous dire par... - vous avez dit que... est-ce que vous pourriez préciser davantage » OU Aider à la verbalisation : « Je comprends que cette question soit difficile ». Nous avons aidé la personne lorsque la verbalisation était difficile. « Je comprends que cette question soit difficile. Partez d'un exemple récent, cela vous sera plus simple peut-être. » OU mettre la personne à l'aise, à être dans une écoute totale, à vérifier aussi que nous avons compris ce qui avait été dit : « donc, si j'ai bien compris..., si je vous comprends bien », « en vous entendant, j'ai le sentiment que la régulation de votre bien-être passe par... ».</p>				
Qui suis-je ? Correspon dance le PVQ avec Schwartz, 2001	Qualités, perspectives professionnel les	Aujourd'hui, comment vous définissez-vous comme enseignant d'EPS ? Est-ce suffisant pour comprendre qui vous êtes en tant qu'individu ?	Concrètement, comment votre manière d'enseigner est révélatrice de cette définition ? Quel est votre comportement pendant le cours ? vous le mettez en application dans vos séances et séquences du quotidien ?	8
Objectif (projet de socialisatio n) valeurs personnelle s Importance de son profil de valeurs sur son idéal et sa représentat ion profession nelle	Rapport théorie – pratique (justification finalité)	Rapidement pour vous l'EPS c'est quoi ? Qu'est qui guide vos choix dans vos préparations et dans vos cours ?	Pensez-vous l'incarner pour vos élèves ? Et comment cela s'applique concrètement dans vos cours ? Si vous deviez proposer votre finalité de la discipline EPS pour les élèves, comment la formulerez-vous ?	11
	Les mêmes valeurs sont exprimées différemment chez les professeurs	Pouvez-vous décrire ce qu'est une séance réussie pour vous et qu'est- ce que vous ressentez lorsque vous la vivez ?	Lorsqu'un élève est en échec dans la situation proposée, quelle attitude allez- vous mettre en place pour réagir ? Pouvez-vous justifier pourquoi vous faites ces actions (mettre en situation d'actions)	12
	Incohérence dans les discours (compét/viv re ensemble)	Quelle activité préférez-vous enseigner et pourquoi ?	Qu'est-ce qu'elle apporte que les autres APSA n'apportent pas et comment vous l'enseignez ?	15
	En situation, quel chemin emprunter ? Incohérences ?	Prenez la dernière situation ou vous êtes dans une impasse au niveau pédagogique, pouvez-vous me la détailler et me dire comment vous avez réagi ?	Pour être plus précis quelles attitudes privilegiez-vous chez vos élèves ?	6
	Problèmes comportemen taux et	Pouvez-vous me raconter le dernier événement de tensions avec des élèves ? Qu'avez-vous ressenti ? Comment gérez-vous les problèmes	Pouvez-vous décrire quelles actions vous mettez en place pour les résoudre ?	7

	actions pour les gérer	comportementaux dans vos classes ?	Vous prenez des sanctions en fonction du règlement ou en fonction des transgressions qui vous sont chères ?	
Les discours ne valent rien sans les actes	profil pédagogique	De quelle manière caractériseriez-vous vos pratiques pédagogiques (choix de situation, mode de groupement, votre attitude, votre relation pédagogique, votre profil pédagogique, vos qualités) ?	Comment définiriez-vous votre manière d'enseigner l'ÉPS aux élèves dont vous avez la charge ? Comment tu les interelles ? Comment interagis-tu avec les élèves, communication, quelle posture tu adoptes ? Comment circulez-vous ? Quel est votre degré d'intervention ? (styles péda, interventions privilégiées, préférentielles)	13
	Environnement (prise en compte de la macro) - Satisfactions interpersonnelle	Selon vous comment vous perçoivent vos collègues ? Professionnellement, ressentez-vous un sentiment de reconnaissance des autres ?	Concrètement, pouvez-vous donner un exemple dans votre dernière séance ? Est-ce que ce moment est associé à un moment agréable ou désagréable ? Et lorsque vous êtes en dissonance ? Pouvez-vous me donner un exemple de ce que vous avez ressenti ?	16
		Est-ce que vous êtes bien dans votre métier ? Qu'est-ce qui fait que vous ressentiez cela ? Est-ce épanouissant ? PQ ? Ça a tjr été le cas ?	Précisément, pouvez-vous décrire un moment où vous ressentez un sentiment de réalisation dans votre métier ? Pouvez-vous l'expliquer ? Lorsque vous percevez cet état, quelles pensées vous viennent à l'esprit ?	17
Mal-être dû aux évolutions actuelles	Évolution disciplinaire	Vous sentez-vous en phase ou en décalage par rapport à l'évolution de la discipline ?	Comment est-ce que vous vous sentez dans votre métier ? Et quelles sont vos perspectives de carrière ?	
La science c'est de comparer des discours et des actes.	Les valeurs de l'individu	Je vous entends dire que vous enseignez vos valeurs mais est-ce que ça entre dans vos préparations de cours ? Si oui, comment ?	Enseigner ses propres valeurs mais comment faites-vous ? Pensez-vous connaître vos propres valeurs ?	14
		Percevez-vous une focale sur des valeurs spécifiques dans votre établissement ou pour votre chef d'établissement ? Sont-elles claires dans l'EN ? Et au sein de votre équipe, elles sont formalisées ?	Pensez-vous vous construire personnellement dans votre métier ?	15
Et quelle valeur donner au moteur ?	Les profs ont vecteurs des valeurs dominantes (compétitions, etc.)	Pour rebondir, les valeurs sont souvent définies comme les qualités morales et intellectuelles, quelle est la place que vous donnerez aux apprentissages moteurs ?	Que mettez-vous en place pour que tous vos élèves progressent sur le plan moteur ? <i>(Sport comme fonction - finalité – jeu basé sur la sociabilité, le plaisir d'être ensemble, de se comprendre ou se dépasser – améliorer sa perf)</i>	

Authenticité professionnelle	Sont-ils conscients de leur concordance et dissonance ?	Pensez-vous que ce que vous faites au quotidien avec vos élèves respecte vos valeurs ? Si oui, quelles sont-elles ?	Enfinement j'ai l'impression qu'une valeur dominante pour vous est « » ? Comment s'opérationnalise-t-elle dans vos cours ? La première étape est de prendre conscience.	18
Validation profil de valeurs de Schwartz explicité : différencier les valeurs éducatives diffusées par les PEPS	Adéquation questionnaire – entretien Pourquoi ? (triangulation réelle – partir des réponses au questionnaire)	J'ai constitué votre portrait de valeurs personnel et professionnel au vu de vos réponses à mon questionnaire. Pouvez-vous me donner votre avis sur cette grille-araignée ? Est-ce qu'il y a des éléments qui vous surprennent ? dont vous n'aviez pas conscience ou avec lesquels vous n'êtes pas d'accord ?	Sur une échelle de 1 à 6, êtes-vous plutôt en accord ou plutôt en désaccord avec la fiche ? <input type="checkbox"/> 1-Pas du tout d'accord, <input type="checkbox"/> 2-Pas d'accord, <input type="checkbox"/> 3- Plutôt pas d'accord, <input type="checkbox"/> 4 - Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> 5-D'accord, <input type="checkbox"/> 6 -Tout à fait d'accord	
Valeurs "communes" véhiculées de manière différente : Les mêmes valeurs ne sont pas opérationnalisées de la même façon	Les valeurs ne sont pas consensuelles chez les professeurs	Nous constatons que votre hiérarchie de valeurs fait ressortir une importance accrue pour... Comment pensez-vous véhiculer cette valeur dans votre contexte d'enseignement ?	Quels comportements adoptez-vous pour véhiculer cette valeur ? Mais aussi quelles attitudes privilégiez-vous afin de rechercher l'engagement et in fine quels styles pédagogiques ? Quelles solutions vous adoptez si vous n'arrivez pas à atteindre ce que vous voulez ? (posture autoritaire, négociation, CNV, laisser-faire, résignation)	23
	Valeurs en actions : Le même profil de valeurs ne s'opérationnalise pas de la même façon pour tous les profs	Quel est le dispositif que vous utilisez pour la faire vivre dans vos cours ?	Mode de groupement, dispositif, interactions avec les élèves, interactions entre élèves	24
	Théorie – pratique ?	Pouvez-vous donner un exemple issu de votre enseignement qui serait lié à l'un des énoncés avec lequel vous êtes d'accord ou tout à fait d'accord.	Donner un exemple par rapport à la grille-araignée de réponse au questionnaire	25
		Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur l'un des sujets abordés ou ajouter une idée sur une thématique qui n'a pas été abordée dans cet entretien ?	Quel est votre âge ?	26

Annexe 22. Grille de lecture des entretiens avec codage des variables par dimensions de valeurs

Tableau 9. Grille de lecture des entretiens et codage

Variables	Questions	Ouverture au changement	Dépassement de soi	Affirmation de soi	Continuité	Autres
Comportements Attitudes	Quel est votre comportement pendant le cours d'EPS ?	Dynamique et dans l'action pour motiver les élèves à pratiquer	Dans la discussion avec les élèves pour les comprendre et les conseiller	Il donne des consignes précises pour que les élèves soient performants	Se positionne en retrait pour surveiller les élèves et donner des critères de réalisation	1
Élément fondamental	Quel est l'élément fondamental dans mon métier ?	La liberté pédagogique	L'aspect éducatif	La réussite des élèves	La sécurité de l'emploi	1
Aspirations	Quelles sont vos aspirations dans votre métier ?	Se remettre en question dans ses pratiques	Collaborer davantage avec ses collègues	Évoluer dans la profession	Rester stable dans son établissement	3
Motivation personnelle	Qu'est-ce qui vous motive dans ce métier ?	Continuer à apprendre en enseignant	Participer à la construction des élèves	Être une référence pour les élèves de mon établissement	Être un transmetteur de savoirs (ou me sentir utile)	3
Engagement de l'enseignement	Selon vous, un enseignant, c'est d'abord une personne qui... ?	S'engage dans des projets divers pour développer la curiosité de ses élèves	Construis son cours en fonction des besoins et des attentes des élèves et de chacun d'entre eux	Vise la réussite de ses élèves	Se faire respecter et s'engager dans l'établissement	4
Construction de mon cours	De manière générale, comment je construis mon cours ?	J'ai créé des situations nouvelles et j'essaie de trouver des situations	Je me mets à la place des élèves et j'adapte mes contenus selon ce qu'il propose	J'utilise mes connaissances diverses pour créer un cours cohérent	Je construis des étapes de progression pour faire progresser mes élèves	4

		ludiques pour apprendre				
Place de l'élève (Relation pédagogique)	Pouvez-vous hiérarchiser les interactions qui vous guident quand vous êtes en situation d'interaction avec les élèves	Les situations sont évolutives et les élèves sont autonomes pour le choix du niveau	Les élèves se s'entraident entre eux et fonctionnent ensemble	Les élèves sont dans des exercices difficiles pour devenir les meilleurs	Les élèves respectent les consignes et sont à l'écoute pour progresser	4
Objectif pour soi	Qu'est qui vous plaît le plus dans ce métier ?	Stimulation intellectuelle	La relation éducative	Opportunité de carrière	Vie en sécurité	4
Conduites (ce qui anime l'âme)	Qu'est-ce qui vous conduit dans vos séances ?	Faire évoluer vos pratiques d'enseignement	Faire ensemble	Faire preuve d'une autorité naturelle	Faire en sorte que les élèves soient en sécurité et à l'écoute	4-5
Idéal éducatif	Quel est votre idéal éducatif ?	École innovante	École juste	École de la réussite	École respectueuse	6
Sentiments	Quel sentiment vous paraît essentiel dans votre métier ?	Le sentiment de pouvoir innover	Le sentiment d'être utile	Se sentir important	Le sentiment de stabilité	8
Qualité d'un prof	Quelle est, selon vous, la qualité principale d'un professeur ?	Stimulant	Juste	Compétent	Sérieux	9
Educabilité	Quelle est votre vision de l'éducabilité ?	Les élèves qui s'amuse	Les élèves sont tous éducatibles et peuvent tous réussir	Les élèves travailleurs peuvent réussir	Les élèves qui m'écoutent peuvent réussir	9
Objectifs séances	Pouvez-vous hiérarchiser les objectifs pédagogiques qui structurent la construction de vos SÉANCES d'enseignement	J'utilise les rôles sociaux pour rendre les élèves autonomes	Je permets aux élèves de communiquer, de s'entraider	J'optimise la réussite des élèves pour les rendre le plus compétents possible	Je me concentre sur le respect des règles, je refais ce qui a fonctionné les séances	8
Besoins pour les élèves	Qu'est-ce qui vous paraît être le plus important chez vos élèves ?	Développer les rôles sociaux et l'autonomie	Développer l'entraide et le plaisir	Développer la réussite individuelle des élèves	Favoriser le respect des règles et des personnes	9-11
Objectifs pour l'élève	D'une manière générale, quel est selon-vous, l'objectif du système éducatif pour un élève ?	Lui apprendre à entreprendre et à s'adapter	Apprendre à fonctionner en groupe sociaux	Développer l'esprit de compétition	Lui apprendre à respecter les règles et s'insérer dans la société	11
Finalité	Pouvez-vous hiérarchiser quelle est la finalité de votre enseignement ? Je	Adaptable et autonome	Sociable et adaptable	Pro-actif et en réussite professionnelle	Respectueux des règles et	11

	souhaite participer à la formation d'un citoyen...				des normes de la société	
Bon élève	Pour vous, un bon élève c'est un individu... (classer du plus important : 1 au moins important : 5).	Curieux	Altruiste	En réussite	À l'écoute	12
Séance réussie	Qu'est-ce qui symbolise une séance réussie pour vous ?	Les élèves ont été autonomes	Les élèves ont collaboré	Les élèves ont été en réussite	Les élèves ont écouté et respecté les règles	12
Savoir non moteur	Quel savoir non moteur est primordial pour vous en EPS ?	Développer l'imaginaire et la créativité	Développer l'esprit de groupe	Développer le sentiment d'efficacité personnelle	Développer l'écoute et la persévérance	13
Profil pédagogique (style d'enseignement)	Selon vous, quels profils pédagogiques utilisez-vous la plupart du temps ?	Appropriatif	Coopératif	Incitatif	Transmissif	14
Choix de situation	En général, lors de la construction de vos leçons ?	J'expérimente de nouvelles situations en permanence	Je fais les situations construites et réfléchis en collectif	Je construis mes situations seul en fonction de mes objectifs personnels pour la classe	Je refais les situations ce qui a fonctionné l'année précédente	14
Relation pédagogique	Quelle valeur est essentielle dans la relation pédagogique ?	La stimulation	La bienveillance	La réussite	Le respect	14
Actions en EPS pour gérer les Pb comportementaux	Quelles actions privilégiez-vous en EPS pour résoudre les problèmes comportementaux ?	Mettre en place des projets significatifs avec ces élèves	Mettre en place des tutorats et communiquer	J'ai la solution adaptée dans ma boîte à outils	Punir les élèves fautifs	15
Gestion de situation conflictuelle	En cas de situation conflictuelle avec des élèves (ex : transgression des consignes), comment pensez-vous réagir (classer du plus important : 1 au moins important : 5) ?	Je régule la séance et j'innove pour qu'ils s'impliquent	Je m'adapte à leurs transgressions pour trouver un compromis	Je montre que ce que je propose est pertinent et leur permettra de réussir	Je réprimande les élèves pour qu'ils respectent la consigne	15

Objectifs séquences	Pouvez-vous hiérarchiser les objectifs pédagogiques qui structurent la construction de vos SÉQUENCES d'enseignement (classer du plus important : 1 au moins important : 5) ?	Les élèves s'ouvrent à de nouvelles compétences, émotions, sensations	Les élèves s'investissent de manière égale, s'entraident et prennent du plaisir	Les élèves sont en réussite, et se dépassent	Les élèves sont à l'écoute et persévèrent dans l'effort en toute sécurité	18
Perspectives personnelles	Quelles sont vos perspectives dans ce métier ?	Innover, sortir de ma zone de confort	Développer des groupes de travail pour collaborer	Évoluer dans ma carrière (agrégation, coordo)	Être muté dans un établissement agréable	21
Choix de groupement	En général, quel choix de groupement privilégiez-vous dans votre cycle ?	Je fais des groupes variables en fonction de l'objectif	Je construis des groupes hétérogènes en leur sein pour développer la coopération	Je construis des groupes homogènes en leur sein (chacun évolue à son propre niveau)	Je fais des groupes stables pour le cycle	24
Projet	Pour vous, un projet doit en priorité...?	Donner des attendus de fin de cycle et donner plusieurs possibilités pour y arriver	Communiquer avec les élèves pour comprendre et faire ensemble	Montrer l'intérêt aux élèves pour les mettre en réussite	Reposer sur les compétences disciplinaires pour sécuriser l'élève	0
Travail en équipe	Pouvez-vous hiérarchiser les objectifs qui vous guident dans le travail en équipe (disciplinaire ou pédagogique)	Je propose de nouveaux contenus et j'innove quitte à modifier ce qui fonctionne déjà	Je m'adapte à ce qui est proposé et j'essaie de voir comment on peut trouver un compromis	J'essaie de montrer aux autres que ce que je propose est pertinent	Je reste centré par ce qui se fait et qui fonctionne	0
Pour éviter de remonter à la 1 ^{ère} ligne : Variables	Questions	Ouverture au changement	Dépassement de soi	Affirmation de soi	Continuité	0

Annexes 23. Retranscription des entretiens

Le discours de l'intervieweur est en gras. Tandis que les verbatim de l'interlocuteur.trice est en police standard.

1 Désaccordés

1.1 Retranscription entretien Kevin

Bonjour,

Bonjour cher collègue,

Est-ce que ça te dérange si je te tutoie,

Non,

Non. Très bien, donc je vais, donc je suis professeur d'éducation physique et docteur en STAPS, je mène une étude sur le bien-être au travail des professeurs d'éducation physique et sportive, et je, aujourd'hui je souhaite t'interroger, j'espère que ça te dérange pas, je profite de, de mettre un dictaphone. C'est plutôt pour ne pas déformer tes propos et, étant donné que les entretiens vont être retranscrits, ma mémoire étant limitée, je n'ai pas la possibilité de tout retenir quand je fais un entretien,

D'accord,

Donc j'utilise mon, cet outil pour, pour pouvoir derrière avoir un retour sur les, sur les propos que nous allons avoir ensemble. Je vais avoir aussi un petit bloc-notes, puisque je vais parfois prendre des petits, heu, des petites écritures sur, enfin des notes, sur ce que tu vas dire, mais pour autant c'est pas du tout sur ce, enfin, ce n'est pas du coup ce que tu vas dire, mais c'est ce que je ressens dans l'instant présent, des questions que j'aimerais te poser après et ainsi de suite. Et donc, pareil, te sens pas jugé par les notes que je vais pondre et ainsi de suite, heu, y'a rien qui te, voilà. Donc pour des questions d'éthique, peu importe ce que tu dis, en tous les cas du prendras un pseudonyme dans mes retranscriptions, donc y'aura jamais ton vrai nom,

Je peux choisir,

Tu peux, le pseudonyme on pourra le, tu pourras le choisir si tu veux,

Ouais (rient),

Et donc, et jamais je donnerai des critères qui permettent de savoir dans quel établissement t'es ou ainsi de suite pour que quelqu'un puisse savoir qui tu es,

Ouais,

Donc tu peux parler librement, heu, et, et donc tout, tous, par exemple tous mes résultats serviront seulement à des productions scientifiques et je n'irai pas les diffuser autre part que pour des productions scientifiques.

OK.

Voilà. En tout cas je te, je te suis reconnaissant de répondre à cette sollicitation, heu, je pense que ça peut rendre au maximum 1h environ, ça dépend en fait de ta volubilité,

Ouais,

Donc mon entretien va se dérouler de deux manières. Dans un premier temps, je vais questionner un peu ta trajectoire individuelle, ensuite je vais questionner un petit peu plus tes manières de faire au quotidien, je vais questionner ensuite ton bien-être, et en fin de compte, et enfin je terminerai sur ce que tu es en tant qu'enseignant. Du coup, dans un premier temps, j'aimerais bien que tu me dises un peu bah déjà qui tu es toi en tant qu'enseignant et, donc actuellement, et peut-être aussi questionner d'entrée ton passé pour savoir bah peut-être qu'est-ce qui a fait que toi tu es enseignant d'éducation physique aujourd'hui.

OK. Heu, je vois pas trop comment répondre à qui tu es comme prof, comme enseignant, heu, mais je ferai l'effort tout à l'heure, je pense, de mettre des, des adjectifs qualificatifs là-dessus. Mon parcours, qu'est-ce qui a fait que dans mon passé je suis devenu prof, distingue deux aspects prioritaires, on va dire, heu, un premier qui est plus, ou, en fait non, c'est une croyance ce que je vais dire, c'est que mes parents sont profs, donc je suis devenu prof. Et c'est pas vraiment ça qui m'a, à mon sens, engagé à devenir prof, c'est plus, heu, comment dire, j'ai eu des mentors en tant que profs d'EPS et notamment un, qui était au lycée, heu, avec qui je faisais, j'avais un rapport particulier parce que j'étais en section sportive escalade, donc on se voyait au club, dans les compétitions, on se voyait beaucoup, quoi, et avec lequel je, enfin, auprès duquel je me suis identifié en fait, dans ma construction identitaire, parce que j'ai une, un, un, comment dire, un relationnel avec mon père qui était un peu conflictuel, mais comme tous les ados, mais du coup j'ai trouvé une voie, on va d', d'accès, ou je sais pas, quelque chose qui je le retrouvais en lui, je pense. Et ça c'est, c'est un peu typique parce que j'avais, je me suis identifié aussi à un autre prof d'avant, et tous mes profs d'EPS, et tout, j'ai eu des profs comme ça qui m'ont marqué et je pense que c'est quelque part une volonté de leur ressembler qui m'a amené à être prof d'EPS.

Est-ce que tu sais ce, ce qui t'as marqué chez eux ? Qu'est-ce qui faisait sens pour toi ? Qu'est-ce que tu retiens d'eux ?

On pourrait dire un premier point, c'est, c'était de repères, heu, deuxième point c'est, heu, peut-être leur, leur style, je sais qu'il y en a, y'a quelques profs, là, y'a 2-3 exemples qui viennent en tête, des trucs tout cons, hein, un prof qui faisait du pen spinning, je trouvais ça cool, donc je voulais être cool. C'est, y'a cet aspect-là. Un autre prof qui, un jour je rentrais en classe, j'étais au collège, et en rentrant en classe, il était en train d'accueillir, ou je sais pas, y'a un moment donné, en fait, je l'ai regardé d'une façon qui lui a pas plu, mais moi je sais plus ce que j'ai fait, mais juste il a pris mes affaires, il les a valdinguées, il m'a dit de dégager, et, donc je me suis fait engueuler, et puis après je suis revenu et c'était effacé, donc y'a quelque part un, c'est structurant un peu, des adultes structurants, on va dire. Je pense ce qui m'a, ce qui m'a marqué chez eux, et mon prof, vraiment mon mentor ou quoi c'était un style, un style de, vestimentaire, heu, des goûts musicaux, enfin, je m'i', je sais pas vraiment, mais je m'identifiais à lui, donc j'ai un peu calqué ce que lui il aimait et, et j'ai trouvé du plaisir à, à être dans ça et du coup j'ai aimé les mêmes choses. Et aussi encore une fois peut-être le côté... comment on peut dire, pas empathique, mais de l'amour inconditionnel, de l'altruisme, genre même si ce sera, c'est enregistré, mais (rien), je venais défoncé en cours parce que je fumais des joints avant d'aller en, en escalade, bah il était pas content, mais il me laissait, heu, dans mon coin, il me faisait pas assurer, etc., et après je pouvais revenir, enfin, il m'engueulait et puis je pouvais revenir, quoi, y'avait une continuité, et ça je trouvais ça, quelque part ça nourrissait un besoin de ça.

Le fait qu'il te laisse revenir, ça nourrissait un besoin ? Ou le fait au contraire qu'il comprenne que tu puisses à un moment bah déraiper un peu enfin ou sortir de la norme et puis,

Ouais, je pense que c'est, c'est lié les deux, mais que il me laissait revenir parce qu'il comprenait que c'était ça, et, or je ne retrouvais pas ça, moi je pense que c'est beaucoup marqué à ma relation paternelle, bon là je sais pas, c'est des croyances, sûrement, hein, mais ne pas pouvoir être aimé malgré tout en fait, malgré que je vienne défoncé une fois, malgré que j'ai fait un regard qui lui a pas plu ou ce genre de truc,

Et ouais, et, et la, est-ce que tu me dire juste ce que c'est le pen spinning ?

C'est, heu, c'est, c'est, c'est ça, là,

Ah faire tourner le stylo avec la main,

Ouais, voilà, ouais, c'est ça,

Ouais, et ça du coup c'était des éléments pour toi qui étaient marquants, heu, autant le pen spinning, autant que la, les, s'habiller de manière un petit peu, enfin, qui sort un petit peu du coup de la norme, ou j'en, ouais,

Ouais,

Une tenue, et c'était quelque chose qui te marquait plus parce que quand tu le voyais, ça te, tu te faisais, tu te disais : il est original, il est créatif, il sait faire quelque chose que les autres ne savent pas faire ; est-ce que c'est plutôt l'aspect compétences ou l'aspect originalité dans le sens où il sort un peu de ce que, de ce qui se fait habituellement ?

Heu, c'est peut-être plus dans le côté il sort, ouais, genre il est en marge ou quoi. Après, c'est venu comme ça le, dans mon souvenir Le Pen spinning, dans, dans notre entretien, donc je sais pas trop, parce que y'a des profs qui sortaient de la marge, la prof de techno et tout, mais, ils m'ont pas inspiré du tout. C'est que eux ils étaient jeunes, déjà, pour la plupart, ils avaient, heu, ils avaient du style. Le mec qui faisait du pen spinning, là, c'était un grand gars, breton, moi je suis breton, donc y'avait des traits en fait de familiarité en gros et peut-être ça revient au fait que mes parents soient profs, parce que comme ils étaient profs, c'était des collègues, amis, je sais pas trop en fait, avec mes parents aussi, du coup y'avait peut-être ce côté-là aussi, qui m'a mené à,

C'était le cas pour les trois ?

Heu, bah par la force des choses, ouais, pour le, celui qui m'a engueulé parce que je l'ai regardé de travers, heu, il était, ma mère était dans le collège, donc ils se voyaient, et puis Brodica (phonétique 00.07.35), il s'appelait Brodica, après je le voyais courir dans le quartier parce qu'on habitait dans la même petite ville, etc., le grand, qui faisait du pen spinning, c'était un prof de math aussi, Gorek (phonétique), lui, ouais, ça devait être une fois, et ouais parce que, je crois qu'il y a eu une soirée ma case, enfin chez moi, où, où ils ont invité, heu, l'équipe, quoi, du collège, et après pour Lesca (phonétique), mon prof de lycée d'escalade, heu, mes parents étaient, enfin, j'avais pas de parents dans le lycée, mais, mais on se voyait aux compétitions et, là, non, c'était, y'avait pas de lien, mais ils étaient, ils s'entendaient bien, quoi, puis c'était des collègues.

Est-ce que y'en avait un qui était prof d'EPS sur les trois, ou c'est des, du coup ils étaient profs de quoi ?

Y'avait Lesca qui était prof d'EPS,

OK,

Sinon les deux autres étaient profs de math,

Le prof d'EPS, c'était lequel sur les trois ?

C'était Rémi Lesca, ce, le mentor, c'est lui, celui du lycée,

OK, OK, c'est donc celui quand tu venais plutôt un peu défoncé, qui t'acceptait, qui te disait,

Ouais, c'est ça, ouais,

Et après avec lui, qu'est-ce qu'il avait d'autre comme comportement ? Comme pratiques ? Dans lesquelles peut-être t'avais un peu plus de recon', tu te reconnaissais ?

Bah peut-être y'a un truc qui vient, là, c'est que il était là dans un contexte où j'étais bon, où je me sentais compétent, et du coup bah moi j'associais ce, ce gars-là à quelque chose de cool, quoi, parce que il me faisait progresser en escalade et quand il m'amenait en compétition bah : comptez sur moi aussi pour, pour scorer, pour faire des résultats et pour ; avec lui, on a gagné les championnats de France d'escalade de 2010, par exemple, et avant ça on a fait, en 2009, vice-champions, et c'était, moi je me rappelle, voilà, les produits Lesca, tu vois, quand il me disait ça, c'était quelque chose de, qui me rendait fier, et donc ça c'est, ça c'était cool. Après, après c'était quoi la question ?

Du coup, non, mais c'était plutôt de savoir si y'en avait un qui était prof d'EPS,

Ouais,

Par rapport à ces personnes-là auxquelles tu te référais,

Ouais, qu'est-ce qui faisait que,

Et puis peut-être après qu'est-ce qui t'a amené, ouais, qu'est-ce qui faisait que, que t'avais de la reconnaissance pour ces personnes-là ? Est-ce que t'arrives à voir, bah qu'est-ce, quelle était leur, bon tu coup, mais tu m'as un peu dit qu'est-ce qui les différen', qu'est-ce qu'ils t'amenaient, chacun de leur côté, et peut-être qu'est-ce qu'ils avaient tous ensemble, mais je pense que c'est ce que tu disais, c'est cette façon de te considérer de manière plus im', de manière importante,

Ouais,

Et puis aussi cette façon peut-être de te, de casser un peu ta façon d'être ou ce que t'avais pas avec ton père, tu le retrouves avec eux, par exemple,

Ouais,

Ce que t'avais pas dans tes relations parentales,

Ouais, peut-être, ouais,

Donc c'est ce qui fait, ce que j'ai l'impression ; après, est-ce que tu pourrais me dire, du coup, pour toi des éléments déclencheurs autres, peut-être, donc là c'est dans ton passif, dans ton enfance,

Ouais,

À partir de ton bac, est-ce qu'il y a d'autres éléments qui t'ont, qui ont marqué ta formation et qui t'ont donné envie d'être prof d'EPS ?

Heu, j'étais depuis 5^e, alors j'ai l'habitude de d', j'ai l'habitude de dire parce que je l'ai identifié comme ça et je l'ai structuré comme ça dans mon histoire de vie, que depuis 5^e, je sais ce que je veux faire, c'est prof d'EPS. J'avais un autre prof d'EPS, qui était pareil, cool, quoi, et donc je voulais être ça. Donc j'ai fait un vœu postbac, et après dans mon parcours, pff, en licence, en licence, pff, je sais pas trop, y'a pas eu de moment où je me suis dit : ah ouais, c'est vraiment ça que je veux faire, et tout. Parce que comme je suis scolaire, quoi, enfin j'ai suivi le parcours, parce que c'était cool de faire des études STAPS, je trouvais mon bonheur, j'étais avec plein de potes, des activités sportives, du coup je, du coup ça me plaisait parce que je suis polyvalent et que je me sens compétent dans, dans, dans les activités sportives et artistiques, et voilà. Puis après, pff, si, peut-être aussi y'a un moment structurant, c'est une, c'est en licence 3, heu, à chaque fois en fait c'est des profs comme ça qui marquent ça, et là c'est l'histoire d'une prof qui s'appelle Maryse Chiron, qui est prof de, formatrice danse, et qui elle, c'était marrant parce que je faisais le parallèle avec mon père, là maintenant, hop, ce sera pareil avec ma mère, plutôt, qui est aussi dans, ma mère qui est en, donc prof d'EPS et investie à fond dans la dans contemporaine, etc., et qui, c'est un peu son domaine de compétence dans laquelle elle est reconnue et, et qu'elle kiffe, quoi. Du coup, j'ai investi, heu, la relation avec Maryse Chiron, je pense, par rapport, par rapport à ça, pour découvrir le monde de la danse contemporaine, et en même temps ça me permettait, bah, un échange plus approfondi avec ma mère et des, c'était agréable de discuter de ça, en fait, de sa passion, et tout, et puis de découvrir. Parce que on allait souvent voir des spectacles en famille ou des trucs comme ça, mais je me suis jamais posé la question de pourquoi on allait le faire. Et là ça m'in', ça m'intéressait, je pense, dans mon, parce que je l'étudiais, la danse, et tout. Et après ça a été vraiment marquant quand j'ai dû peut-être choisir l'option du CAPES entre, j'avais le choix entre escalade ou danse, et du coup j'ai fait le choix de prendre la danse parce que y'avait cette formatrice-là. Qui était à mon sens plus à même de, de me faire réussir. Et que, je préférais la danse parce que en escalade je me trouvais, du côté pratique, heu, j'étais à mon max de mes capacités, donc, j'avais pas de travail en plus à faire, parce qu'au regard du concours, ils demandaient des cotations que je sortais, donc ça, ça allait, et le côté théorique me plaisait moins, de l'escalade, donc j'ai investi le, on va dire, ce champ-là de la danse. Et ça m'a plu parce que j'ai, encore une fois, je pense qu'aux yeux de, de la prof, de Maryse Chiron, bah c'était important, tu vois, qu'elle me forme et que, je sais pas trop comment expliquer là a posteriori, mais... mais... C'était pas pour faire plaisir, mais, comme pour coller à des attentes, je sais pas trop, ouais, voilà,

Au niveau maternel,

Ouais, voilà, je pense c'est, c'est plus ce, ce lien-là qui pourrait expliquer, voilà. Mais après ça répond pas vraiment à la question de savoir est-ce qu'il y a eu un élément déclencheur phare qui m'a, qui a réaffirmé ma conviction de devenir prof d'EPS. Je l'ai un peu fait parce que, bah, j'avais décidé et puis que c'était le plus simple pour moi aussi, heu, comme voie postbac et tout, c'était de faire ça, et puis c'était le moins contraignant, parce que relativement sympa, agréable, mais aussi facile entre guillemets ou, c'était le moins contraignant en fait, et puis l'idée de devenir prof m'intéressait. Y'a que cette année, hein, où je me dis vraiment : yes, je suis fait pour ça. Et j'investis ce, cette vocation entre guillemets et, et je nourris en fait ça, tu vois, cette croyance que je suis fait pour ça que du coup bah je mets en œuvre les moyens de, de, d'atteindre ma réussite, quoi, en gros, vouloir être un bon prof, entre guillemets. C'est cette année. Et ça ça, là je fais des ponts temporels, hein, mais,

Ouais, c'est bien,

Je pense ça a été induit par, bah par la rencontre avec le collectif de l'Agreg, ça ça m'a, et c'est marrant parce qu'au fur et à mesure de l'entretien et je m'entends parler, je me rends compte à quel point en fait j'ai été marqué par autrui et des autrui significatifs. Des, c'est-à-dire des gens qui ont une valeur pour moi et que je leur attribue, de, voilà, par mon système de, d'attribution des valeurs, quoi, et, et du coup, c'est comme si, j'ai pas envie de dire pour leur plaisir, parce que je trouve que c'est, c'est, c'est négatif pour moi ou c'est stigmatisant, mais c'est pour, quelque part, ouais, c'est pour exister aussi à leurs yeux. Salut (réponds à quelqu'un. Interruption 00.15.36-00.15.57) !

Désolé de t'avoir coupé, du coup tu me parlais du coup d'autrui et de, les, les autrui qui t'ont marqué,

Ouais,

peut-être est-ce que tu pourrais me dire, quand tu dis autrui, est-ce que tu peux me dire peut-être de quels autrui tu parles en l'occurrence ? Par exemple, là tu parlais du collectif EPS, tu venais un peu plus sur l'actualité, moi j'aimerais comprendre du coup en quoi est-ce que tu te reconnaissais dans ces autrui-là, donc tu m'as parlé des autrui, de quelques autrui,

Ouais,

De quelques personnes que tu considères comme des personnes marquantes, peut-être maintenant sur des personnes, enfin, sur tous ces autrui-là est-ce que, déjà peut-être sur ceux de ton présent,

Ouais,

Et ensuite quelles similitudes on pourra faire entre ces personnes-là et peut-être aussi quelles différences,

Alors, bah, quand j'étais, y'a deux ans déjà, mais quand j'étais en formation, y'avait deux autrui, on va les appeler comme ça, et deux mentors, enfin encore une fois, c'est des, des autrui significatifs, je crois que c'est, c'est dans, y'a des mecs qui ont fait des études là-dessus, d'ailleurs, sur l'estime de soi, et ils parlent de, d'autrui significatifs, mais on peut dire que c'est des mentors, on peut dire que c'est des modèles, on peut dire que dire que c'est des sources d'inspiration, on peut dire c'est des personnes clé, phare, etc., et c'est Lucas Simon-Malleret et Teddy Mayeko. Mais... mais pour dire, davantage Lucas Simon-Malleret, peut-être, et encore une fois, c'est, je crois qu'en fait ces gars-là, si moi je les identifie comme des autrui significatifs, pour moi, des mentors et tout, c'est parce qu'ils correspondent à une image que je me fais de mon moi du futur, en gros, ou un truc auquel j'aimerais ressembler ou m'identifier, en fait, c'est plutôt ça, et Lucas il correspond parfaitement dans, dans le, dans le truc, parce que à mon sens – c'est toujours de mon point de vue, hein, mais à mon sens c'est un prof qui sur le terrain est, fait des trucs de ouf et qui fonctionnent et tout, parce que, si je juge ça c'est parce que j'ai vu des projets qu'il a menés, enfin j'ai pas vu en live, direct, mais j'ai vu une conférence du CRIEPS où il menait un projet on lâche rien, là avec Périne Grandclement il est dans sa démarche d'évaluation par capitalisation en acrosport et, j'ai essayé ses dispositifs et je trouve ça viable, tu vois, et voilà. Je sais qu'il y a une image qui ma ultra marquée, c'était ma première, y'a aussi des moments comme ça, on va dire amnésiques, qui dans mon histoire m'ont marqué, c'est, heu, heu, réunion de rentrée de l'Agreg, présentation des collectifs et là, c'était, pour moi j'étais dans un jeu vidéo où je voyais, c'était Benjamin qui, qui est, disait les styles des gars, tu vois, il disait : Teddy Mayeko, qui interviendra en écrit-2, nanana, et c'est comme si il présentait un personnage de jeu vidéo, quoi. Et y'avait Lucas qui était assis en tailleur sur une table et direct ça a fait pouf, maître Luke, La Force, et bref j'ai monté tout un, un univers là-dessus qui me faisait rire, tu vois, de, de parler de ça et du coup, voilà, tout ça pour dire que Lucas ou les autrui significatifs, en fait, ils correspondent à des, à des désirs, ouais, des, en gros, je sais pas, c'est un peu ; là, actuellement, heu, non, je sais pas trop, je dirais pas ça non plus, je te dis,

Est-ce que tu pourrais me dire qu'est-ce qui fait dans les leçons de Lucas, notamment, parce qu'on parle de ça,

Ouais,

Mais en continuité, qu'est-ce qui fait que pour toi c'est des leçons qui fonctionnent ? Tu veux ma veste ? T'as froid ou pas ?

Heu, ouais, j'ai une veste, je,

Qu'est-ce qui fait que ça fonctionne pour toi du coup dans ces leçons ? Qu'est-ce que, qu'est-ce que t'entends par ça fonctionne ?

Bah, en fait j'en sais rien si ses leçons elles fonctionnent ou pas, ce que je sais, c'est que j'ai appliqué ces dispositifs ; non, ce que je sais, c'est qu'il y a deux choses, c'est que 1- il parle de ça, il a une conviction, il m'a, il m'a transmis en gros une... connaissance, mais c'est plus une croyance que, dialectique entre viabilité et pertinence. En gros c'est, moi je me suis servi de ça pour, pour les écrits, pour les oraux et là pour dans ma pratique, c'est ce qui m'anime aussi, je m'en rends compte de plus en plus, notamment à travers les journées comme aujourd'hui où on parle de ça, c'est que les dispositifs ils doivent être viables pour, d'un point de vue organisationnel, que tout le monde fonctionne, pour l'enseignement, en gros, pour le confort, et en même temps pertinents d'un point de vue de l'apprentissage, faut que ça, que y'ait un, un truc qui fasse que bah ouais, ça marche, ils apprennent vraiment et voilà. Et du coup, je trouve que ça fonctionne parce que j'ai essayé et que d'emblée j'ai eu des résultats de, de ça, de c'était viable parce que ça tourne, parce que les gamins, dans son dispositif, là, en acrosport ils ont un, des feuilles et puis, ils ont quatre leçons pour, pour pouvoir valider à leur rythme les meilleures pyramides. Et puis ils ont une note qui tombe en direct, etc.,

Ouais, et, et tu me dis du coup il a des convictions, il s'appuie sur des convictions. Est-ce que tu pourrais les décrire et est-ce que tu pourrais me dire lesquelles, dans lesquelles tu te reconnais surtout en fait ?

Heu, après, ouais, je sais pas si on p', je sais pas si on peut vraiment parler de conviction, parce que pour moi conviction ça voudrait dire que,

Quelque chose, hein, quelque chose, en tout cas dans quoi tu te reconnais,

Ouais, bah dans les, dans les structures de pensée, dans les, les principes en fait d'action, de penser, de, que, qu'il m'a présentés, qu'il nous présentait en écrit-2.

Est-ce que tu peux être plus précis ?

Heu, ouais, après je sais pas si ça vient de lui, mais là j'en ai qui me viennent, c'est, heu, heu, penser les situations d'enseignement et d'apprentissage comme des moments de rencontres entre – ça vient pas de lui, mais ça vient plus de mes lectures et tout, mais, comme des mondes propres, monde propre de l'enseignant, monde propre de l'élève, c'est tout le versant de l'action située en fait, ça, moi, j'y crois vraiment que, que c'est ça qui se joue et du coup que je suis, bah, que je vais devoir essayer, enquêter sur les mondes propres pour comprendre et, etc., pour essayer d'avoir un impact, mais sans, sans casser en fait ce qu'ils ont, pas sans casser, mais je considère que c'est un peu fragile, j'ai pas envie d'arriver, de les secouer et puis qu'ils se braquent et de casser les mécanismes qu'ils ont en fait, donc je suis vraiment sensible à ça. Lui, pour plus venir à Lucas, ses convictions, c'est, c'est faut bah, pfff, viabilité/pertinence, je sais pas trop si c'est, faudrait que je lui demande, parce que je sais pas trop,

Ouais, mais en tout cas, bah c'est, c'est bien, moi c'était plus pour cibler ce que toi, ce qui te marquait toi chez lui. Mais peut-être on peut rebondir sur, enfin ce qui m'interroge, maintenant, c'est de voir, tu vois, ton monde à toi,

Ouais,

Du coup, là, tu parles des mondes que tu construis, toi ton monde à toi du coup d'enseignant c'est quoi ?

Euh... moi mon monde ?

Ouais.

C'est mon monde ? Je pense c'est,

Ou ton histoire, tu vois, dans le sens là où tu disais, ouais. Ton monde, comment tu le conçois, toi, c'était cette histoire-là du coup,

Moi je sais qu'il y a une grosse part d'émotion et de, de cette composante-là, de cette composante de l'activité humaine, des humains qui subissent des émotions. Pour moi ça c'est, c'est fondamental et c'est surtout, heu, ça s'impose un peu à moi, parce que d'emblée, quand j'ai commencé le métier (rit), j'étais, je suis toujours, mais, mais j'étais vraiment en proie à des émotions désagréables et de l'anxiété. Dès les premières expériences, je me rappelle de mes stages, bah avec mon prof, du coup, parce que, pour revenir un peu à Rémi Lesca, qui est mon autrui significatif, escale, au lycée, celui qui me laissait, voilà, et bah lui je l'ai revu en stage parce que c'était mon tuteur quand j'étais, ouais, le, ouais, le trois, celui, le stage où tu prends en mains une partie de la classe, tout ça – pourquoi je disais ? Ah ouais, parce qu'à un moment donné, je me souviens très bien avoir, j'avais préparé une leçon, il m'avait imposé le thème et ça me faisait chier de faire cette leçon, et en gros tout ça pour dire que, c'était, j'éprouvais vraiment des émotions désagréables à l'idée d'aller enseigner, de me confronter, en plus y'avait la, et du coup j'ai été vraiment animé et défoncé par, par ça, heu, au tout début de carrière, en tant que néo titularisation, notamment, là y'avait Julie, la première intervenante du récit d'expérience, là, qui parlait de Ryan qui avait bouché les chiottes, moi c'était Audrey qui, qui foutait la merde sérieuse dans mon cours et qui me faisait vraiment la misère, et, mais qui, que je remercie trop parce que elle m'a, elle m'a permis d'identifier ma problématique professionnelle, qui m'a servie de problématique de recherche pour le mémoire, qui était la, en gros la gestion des émotions, et après j'ai étudié la dynamique émotionnelle et tout ce versant-là, mais qui était surtout ne pas s'énerver, c'était mon bilan de séance, c'était : ne pas s'énerver pour la prochaine fois, et donc j'étais vraiment marqué de ça et, et ce faisant, bah mon monde il est composé de ça, je, j'interprète beaucoup de choses à travers ce filtre-là des émotions, plus du côté de l'enseignant, mais, maintenant, comme j'ai beaucoup travaillé et que, et que je travaille encore beaucoup, et tout, je, bah je suis plus disponible pour aller voir un peu comment ça se passe chez les élèves. Donc ça me satisfait, d'ailleurs, parce que, parce que je sors un peu de mon auto-centrisme, là, mon égo-centrisme et tout, qui me faisait un peu chier,

Ouais, c'est, c'est génial quand tu vois la progression là-dessus. Et du coup qu'est-ce qui t'énervait chez Audrey ?

Heu, 1001, 1001 trucs, heu, le, je pense que, un des traits caractéristiques, et si je devais en signaler qu'un, ce serait, heu, heu, en fait c'est mon manque de contrôle, le sentiment de perte de contrôle et d'inefficacité, et c'est ça qui me rendait, mais hors de moi et, pff, pff, parce en fait cette élève-là était, alors je peux dire ultra difficile et tout ça, tout ça, tout ça, mais bon, c'était une gamine, quoi, et elle était, enfin, je pouvais pas la contrôler, du coup j'ai été amené à vivre de choses que j'imaginai pas et même en amont, les, les anxiétés que j'avais, c'était : putain, qu'est-ce qu'elle va faire aujourd'hui ? Et donc j'étais là, je vivais, en fait c'est ça, aussi, je vivais des situations inédites, indéterminées, je pouvais pas prédire et, et aussi beaucoup, par rapport aux expériences passées, j'appréhendais le pire et j'étais toujours sur le qui-vive et à fleur de peau et : putain, putain, putain, en danger en fait. Parce que, des trucs cons, mais, y'a un truc vraiment très con, mais que, c'est précisément pourquoi je la remercie, c'était une fois, j'étais en baskets, heu, j'avais préparé ma leçon avant et puis j'avais choisi les chasubles et tout, j'étais allé 1h avant au bahut, et tout, et j'avais pris des chasubles, que j'avais sélectionnées, qui étaient pas déchirées, qui sentaient bon et que j'avais pliées, etc., etc. Donc je fais mon truc et puis constitution des équipes en début de cours pour que je les voie tous et tout machin, donc je suis mon plan, et bah Audrey, je vois Audrey qui tire sur le chasuble d'un gars et ça le déchire, tu vois. Et moi je lui vole dessus, je la chope par le bras, et je sais plus ce que je lui dis, mais elle me dit : crie pas sur moi – parce qu'ils parlent en créole, et alors elle me, elle me, elle me crie dessus, crie pas, mais moi je me vois lui dire : je te crie pas dessus ! Et après, ça m'a marqué, tu vois, à quel point, et après j'ai étudié du coup, heu, un peu la dynamique émotionnelle qui m'a amené à ça, et je me suis rendu compte que, heu, que c'était une réaction inadaptée de ma part, cette colère, mais juste légi', cohérente, on va dire ; parce que moi j'avais une attente, y'avait une histoire de ces chasubles, tu vois, j'avais, ça rentrait dans tout un processus ; elle pouvait pas savoir que je m'étais levé à je sais pas quelle heure, que j'avais bûché sur cette leçon et que j'avais choisi des chasubles qui étaient pas déchirées pour, comme un peu le mec, là, qui, le bon prof il a pas de chasubles déchirées, tu vois, ou alors faire un truc bien pour eux et tout, mais c'est implicite tout ça, et, et du coup, quand j'ai vu le truc, chasuble déchirée, ça a fait signe, boom, direct ça m'a, ça m'a mis en danger et ma réaction ça a été : je vole dessus et je suis, voilà, je, pas de recul, je suis à fond dedans, quoi, et, et du coup voilà. D'autres trucs, des trajets d'appel où elle faisait chanter toute la classe et moi j'avais honte, j'avais honte parce que ça faisait encore une fois le prof qui, qui gère pas sa classe, alors qu'en soit bah c'est rigolo, certes, ça attire le regard, mais pour moi c'était pas des regards bienveillants que, que j'avais parce que, et d'ailleurs c'est marrant parce que quand je vois des groupes de gamins, direct je cherche où est le prof et

je le regarde, et j'attends de voir comment un peu, qu'est-ce qui peut vivre, et ça m'intéresse, ça m'intrigue. Y'avait d'autres trucs, heu, elle était, bah c'était une leadeuse vraiment de la classe parce qu'elle avait vraiment un charisme, un caractère fort, et du coup elle avait pris une fois en grippe un gamin qui s'appelait, qui s'appelait Kilian, d'ailleurs, moi je m'appelle Kilian aussi, peut-être ça a joué inconsciemment, c'était un gros gars, pff, vraiment, un gars qui, qui était dans le stéréotype du, du souffre-douleur, mais qui se confrontait là, enfin bref, je sais pas trop, mais à un moment donné, ils se sont clashés et puis moi je me rappelle avoir réuni un peu les gamins pour essayer de résoudre le conflit et c'était une scène, mais (rit), j'aimerais pas la revivre, c'était, on était en lutte, y'avait tout le monde autour, mais un cercle, et moi j'étais l'arbitre entre le combat de Audrey et tout le public contre Kilian et voilà, qui, pour une histoire, et alors, et moi j'étais sur : et ton point de vue, et ton point de vue, pour essayer de, de gérer ce conflit-là, et en fait ça devait être, j'en sais rien, mais ça devait être traumatisant pour Kilian ou je sais pas, mais, pff, je revois cette image, qui prend un peu des idées, heu, de, avec un peu, comme si y'avait des projecteurs, un peu mis en scène dans ma, dans mon monde, quoi,

Tu l'as théâtralisé,

Ouais, voilà, ouais, un peu, ouais,

(rit) est-ce que toi, comment tu vivais ce moment-là ? Toi est-ce que, en termes d'émotions, tout à l'heure, au début, tu parlais de tes émotions,

Ouais,

Là, est-ce que déjà tes émotions, tu saurais lire les émotions que t'avais à ce moment-là ?

Heu...

Ou en tout cas est-ce que t'étais en bien-être ou est-ce que t'étais pas, est-ce que pour toi c'était une situation qui était vraiment malaisante ?

Bah, je pense que sur deux points, sur le moment, et si tu me poses la question, heu, par exemple l'année d'après ou, pas maintenant, parce que maintenant je, si tu posais la question sur le moment est plus ou moins un année après, et bah je dirais que c'était désagréable, ultra horrible et j'éprouverais de l'émotion comme de la colère par rapport à : ah, mais c'est quoi ça, comment est-ce que c'est possible que ça existe ces trucs-là ? Donc c'est plus de la consternation, aussi, heu, un rejet aussi peut-être de certains comportements qui, ça devrait pas exister ou ça peut pas se passer, des trucs de refus, tu vois, de, voilà, heu, de la tension aussi et du stress, de l'anxiété aussi par rapport, peut-être la peur sur est-ce que ça peut se retourner contre moi ? Comme, je pense c'est de la peur, c'est : est-ce que y'a une menace ? Heu, comment, à quel moment on peut me dire : là, ce que t'as fait, heu, tu peux aller en justice pour ça, quoi. Ou à quel moment là ce que t'as fait ça a été grave dans le sens délétère pour la santé psychique, morale, des individus, tu vois ? Ça je pense que, que je ressentais ça et de l'urgence, aussi, du désarroi, de l'incompréhension, de, des chocs, et en même temps avec le recul, bah là de l'amusement parce que, parce que c'est cocasse comme situation, mais, mais c'est des, ces bonnes petites expériences qui marquent, qui marquent. Genre, je pense à ça, je te le dis du coup parce que du coup j'ai l'impression que faut que je donne beaucoup d'informations, et je me suis pété la main, là, c'est la fracture du con, heu, première année d'enseignement, je revenais de vacances, leçon de danse, pareil, dynamique émotionnelle que j'ai un peu analysée et que je pourrais t'en parler si ça t'intéresse, mais colère, heu, pouf, pète un câble, pouf, frappe sur le, sur la porte, va t'asseoir, et fracture, arrêt de,

Et c'est un élève qui t'avait fait ça ? Qui avait, qui t'avais fermé la porte comme ça brutalement et t'avais tapé dedans à cause d'une situation,

Non, c'est, je peux décrire la situation, alors c'est, heu, c'est, heu, moi je suis convaincu que les émotions elles sont, enfin, en rapport, je suis responsable de, de mes émotions, tu vois. C'est-à-dire que je peux pas dire que c'est lui qui m'a mis en colère, c'est je me suis mis en colère, et notamment là c'était une fille, parce que, et j'ai tout un système de, on va dire d'alarmes, qui s'enclenchent et à un moment donné, par rapport à comment je vis la situation, et à un moment donné, bah, pff, ma soupape ou ma façon de gérer la situation comme je peux, c'est de rentrer en colère, et du coup heu,

C'était quoi la situation ? Est-ce que tu peux me dire ?

Ouais, alors, je dresse un contexte qui peut mettre des éléments qui peuvent expliquer cette dynamique-là, mais retour de vacances, énorme fatigue, première heure de cours, du coup première heure de cours fait que,

Quelles vacances au juste ?

Heu, j'étais allé faire du ski, donc février, je crois,

OK,

Mais, heu, retour de vacances, première heure, du coup pas envie d'être là, interprétation que les gamins ont pas envie d'être là et puis surtout manque d'habitus ou y'ait pas encore repris, tu vois, heu, le rôle ou mon habitude, quoi. C'est comme, là moi quand j'ai le micro, quand je parle (onomatopée), je suis suractivé et puis une fois, deux fois après ça va. Et donc là c'était pareil, réactivation de, de tout ça en fait, et encore une fois de mes émotions je pense, heu, très fatigué, du coup pas disponible et plus agacé, plus irritable, plus machin, leçon de danse avec une classe, bah bahut REP, mais la classe, avec le recul, pas si relou que ça, mais voilà, mais une leçon qui tourne pas comme je voudrais, heu, je me rappelle en fait, parce que j'ai analysé ça un peu, qu'est-ce qui a amené ça, mais je me rappelle avoir fait des choix dans la leçon par rapport à des dilemmes que j'avais, qui me satisfaisaient pas, donc déjà là y'avait (expire) une accumulation d'émotions désagréables et une déstabilisation de ma part, dans ma dynamique émotionnelle, et, et alors je me rappelle aussi avoir exprimé, je crois, même, mais, mes difficultés auprès de cette gamine-là, justement, et peut-être que ça eu un impact sur le fait que je pense qu'elle se fout de ma gueule à un moment donné, alors que ça se trouve non, mais peut-être que le fait que j'avais demandé – ah ouais, parce que je crois que, j'avais même négocié à un moment donné, heu, le, un de mes choix, tu vois, j'avais, j'avais remis à cette gamine : bah qu'est-ce qu'on fait, quoi. Pour faire ça, parce que, voilà, ça je me souviens parce que après j'avais discuté de qu'est-ce qui s'était passé par rapport à mes réactions avec la principale adjointe et elle me, je me rappelle qu'elle me disait : mais jamais, heu, perdre la face, des trucs comme ça. Donc voilà, ça c'était intéressant. Et puis alors l'élément déclencheur, c'est donc accumulation en fait d'émotions désagréables, qui me font (onomatopée) submerger et goûte d'eau, élément déclencheur, c'est la gamine en question refuse de pratiquer, mais elle repratiqué quand même et tout, et à un moment donné elle prend ses chaussures et, et elle se met vers la porte – en gros, prendre ses chaussures ça voulait dire : je pratique plus. Parce qu'on pratiquait à l'époque, je dis à l'époque parce que je le fais plus maintenant, heu, en chaussettes. Et du coup, réaction de ma part, encore une fois, ça faut que j'arrête, j'ai appris qu'il faut arrêter, je vole dessus, vole dessus en créole ça veut dire : tu vas au contact, tu vois, et là je mets la main sur les chaussures, heu, et peut-être un peu violemment, je sais plus, mais sûrement, parce que elle a dû, si elle a réagi, parce que elle elle a fait (onomatopée), comme ça, tu vois, elle a arraché, enfin, elle a repris les chaussures avec vivacité et c'est ça qui m'a fait péter un câble. Et en fait j'étais de dos à une porte, une porte incendie ultra lourde, à battants, comme ça, et quand elle a fait ça, là, je me suis retourné, j'ai mis un coup de pied et un coup de poing de toutes mes forces près des gonds, ce qui a fait qu'il y a eu aucun absorption de la porte et ça m'a pété la main. Et donc j'ai fait ça et j'ai dit : va t'asseoir lalalala ! Du coup ça a mis un blanc de ouf dans la salle, heu, elle est partie s'asseoir, elle avait pas le choix, de toute façon, heu, vis-à-vis de ça parce que, je sais pas ce que j'aurais fait si elle m'avait dit ; bon, je pense qu'elle a eu peur, donc elle a vu que j'étais trop en colère, enfin j'en sais rien, du coup elle est partie s'asseoir, après les copines sont allées autour, elles ont discuté, discuté et moi je me suis assis à côté d'elles, elles étaient, je pense, là, moi j'étais là, je suis tout de suite redescendu en pression, parce que là je me suis rendu compte que au, c'était pas normal ce que j'avais fait, que, ça m'avait choqué un peu ce que j'avais fait, et du coup j'avais super mal à la main, et j'étais comme ça : putain qu'est-ce que je fais, qu'est-ce que je fais ? Voilà, et le cours tournait, enfin tournait, y'en a qui pratiquaient, y'en a qui posaient avec la meuf, mais je les vois qui parlent et tout, et qui me regardent et là je leur dis : ouais, là, j'ai super mal à la main. Et j'ai dit : j'ai agi n'importe comment et j'ai trop mal. Et du coup, heu, y'a une gamine, encore une gamine stigmatisée ou identifiée comme relou, comme chiante, mais qui est pas si chiante que ça finalement, qui me dit : mais faut aller voir l'infirmière, je sais pas quoi, je sais pas quoi. Et du coup je dis : là je suis pas bien, je vais réfléchir à ce que je vais faire, et je te donnerai les infos après. Et du coup, voilà, après, après j'ai demandé à une gamine d'aller chercher un de mes collègues, il est venu, je lui ai dit : mec, j'ai trop mal à la main, je crois que je me suis pété la main, je lui ai expliqué, j'étais pas, celle-là, là comme émotion je ressentais un peu de honte, un peu la tristesse aussi, un petit peu, du désarroi, des trucs comme ça, et après il m'a dit : mais man, bah va chez le médecin quoi, on arrête, du coup c'est ce que j'ai fait et je suis allé, voilà, fracture. Et voilà.

Est-ce que tu peux revenir sur les situations de dilemme qui te satisfaisaient pas ? Ça m'a vraiment interrogé quand tu m'as dit : j'étais face à des dilemmes, face auxquels bah ça me satisfaisait pas la seule réponse que je trouvais,

Ouais,

Est-ce que tu pourrais me donner des exemples de ces dilemmes-là ? Les choix qui se proposaient et co', pourquoi,

Bah,

T'arriverais, pourquoi t'arrivais pas à les gérer d'une manière satisfaisante, en fait ?

Bah là, là, heu, déjà, heu, si j'ai parlé de dilemme, c'était en référence aux travaux de Ria et de ses potes, là, sur, bah, les dilemmes chez les enseignants débutants en gros. J'avais lu cet article pour mon mémoire qui m'avait beaucoup marqué et par définition un dilemme, tu vas dans des solutions, mais qui te satisfont pas, parce que c'est pas satisfait un dilemme, c'est... Soit tu choisis A et tu fais fi de B, soit tu choisis B et fais fi de A, soit tu fais mi A, mi B, mais finalement tu peux aller, donc, après, précisément, les dilemmes, ah là, faut que je fasse un petit, de ce que j'en ai l'impression de m'en souvenir, là, c'est, je crois, enfin, je, c'est pas vraiment un dilemme, mais ma préoccupation, j'ai l'impression que c'était : comment faire pour améliorer le dispositif qui est en train de tourner de la manière dont il tourne et qui me satisfait pas. En gros, j'étais face à une situation qui me plaisait pas, par rapport à peut-être des objectifs que je m'étais fixés en amont, mais, pff, je sais plus trop, faudrait que je retrouve la leçon, peut-être je l'ai préparée, peut-être même pas – ça se trouve, j'avais même pas préparé aussi la leçon et que je voulais faire un, parce que ça aussi ça joue beaucoup sur mes émotions, quand, genre, j'y vais et puis je me dis : allez, adienne que pourra et puis je, j'ai un scénario de, de à peu près quel dispositif je veux faire et en fait je me rends compte que, pff, c'est pas du tout, enfin, c'est plus compliqué que ça à mettre en œuvre, parce que c'est peut-être pas assez clair ou quoi, ce qui fait que je cherche, en fait, quoi actionner, quelle consigne donner pour faire une meilleure organisation, pour, bah, je sais pas, après mes préoccupations, c'était qu'ils s'investissent tous, je pense, heu, elle précisément c'est pour qu'elle fasse, qu'elle travaille, que cette gamine, là, qui a pris ses chaussures, c'est pour qu'elle, qu'elle dise pas : non, je pratique pas, mais qu'elle fasse vraiment, et du coup je pense que c'était ça mon dilemme, c'était choisir, heu, entre cette proposition-là ou celle-là pour faire. Je sais pas si y'a, je sais pas, hein, mais peut-être c'était un truc sur, bah là, je vous propose trois photos, donc soit tu reproduis les trois photos, soit tu choisis le geste des prénoms, je sais pas, un truc du genre, tu vois, et c'était en gros : je te laisse le choix entre ce que j'avais prévu version A, ce que j'avais prévu version B. Et ce qui en fait bah n'avait pas été énoncé de façon explicite et était pas clair pour moi, je crois que c'est ça qui me satisfaisait pas aussi. En gros, je reportais mon dilemme sur elle,

Là-dessus, du coup, heu, j'ai l'impression en tout cas de percevoir que les situations de dilemme, en fait y'a deux choses que tu souhaites avoir, c'est à la fois le contrôle et à la fois laisser la possibilité de créer, donc du coup ça peut être un dilemme parce que t'es dans une situation où tu peux donner à la fois donner le contrôle et à la fois permettre la création. Là par exemple, en l'occurrence quand la fille – j'essaye de te mettre dans une situation de dilemme, essaye de me dire comment tu aurais réagi à ce moment-là. Heu, la fille, par exemple, quand elle prend ses chaussures et qu'elle les, elle vient, toi t'es énervé, tu lui dis : tu poses tes chaussures, elle les prend, elle les enlève, elle va aller s'asseoir. Toi est-ce que c'est, la situation de dilemme c'est plutôt : je la laisse, enfin, le dilemme, est-ce que c'est : je la laisse aller s'asseoir, au moins elle me fait plus chier, ou est-ce que et ou est-ce qu'au contraire, bah tant pis, je l'engueule et je m'énerve comme ça et au moins derrière je peux la faire pratiquer. Est-ce que tu penses que c'est ça le dilemme à ce moment-là ?

Non. Non là le, pour moi, le dilemme, enfin, quand tu me présentes la situation de la meuf, je lui dis : tu prends pas tes chaussures, enfin tu fais et qu'elle prend les chaussures, elle va s'asseoir, là, pour moi, le dilemme c'est : soit je perds la face, soit je m'impose, quoi. C'est ça le dilemme. Soit je f', je dis rien, et c'est un peu du masquage, quoi, soit je masque et, et puis j'ai l'impression de perdre la face parce que bah elle a gagné, tu vois, elle a gagné le, dans l'autorité, heu, soit je m'impose et là je lui dis : c'est mon *game*, c'est moi le maître ici. Voilà. Et c'est ça un peu, mais ça c'est des préoccupations typiques d'enseignants débutants, hein, de, de pas perdre la face et de, d'être dans l'autorité, même le maintien de l'ordre, mais version su', enfin version image de prof, collée à l'image de prof. Je crois que ça c'est... c'est typique.

Du coup, tu m'as dit que tes émotions, t'avais l'impression d'avoir évolué là-dedans, heu, comment, qu'est-ce qui fait que t'as évolué selon toi ?

Bah c'est un long processus. Ce qui fait que j'ai évolué, c'est, c'est... à la fois de façon fortuite, j'ai été amené à réfléchir dessus, dans la cadre du master et tout, j'ai, j'ai étudié la question de la dynamique émotionnelle des enseignants débutants, heu, dans l'émergence des conflits enseignants-élèves, du coup j'ai fait des recherches, j'ai essayé de comp', j'ai essayé de comprendre ce que je vivais, j'ai essayé d'avoir un retour sur ça, heu, j'ai essayé de trouver des pistes qui me permettraient de mieux gérer mes émotions en classe, in situ, ce qui m'a amené ensuite

à m'intéresser à des pratiques de la méditation de pleine conscience, des pratiques de respiration, à des, à, en fait tout ce qui a, pouvait avoir un lien avec les émotions, avec, très psychologiques aussi sur, bah on discutait, donc c'est, à la base, ça a été beaucoup un travail de, de, de recherche, de documentation, en fait, pour essayer de comprendre ce qui m'arrivait et comprendre que ; non, mais après j'ai, j'ai créé entre guillemets un protocole de gestion, en fait, de la dynamique émotionnelle, où à la base je me dis : il faut être capable de reconnaître l'émotion dès son plus bref signe d'émergence en situation. Et donc j'ai fait un peu le parcours sur pour moi cette colère, comment elle se manifeste en situation et c'est comme un éclair dans, que j'ai dans le ventre, et c'est aussi des actions, enfin des tendances à l'action que j'ai, d'avoir envie de tout faire valdinguer, de casser des trucs, etc. Et donc ça, maintenant je considère que j'ai progressé parce que quand je suis dans cette tendance-là ou dans, on va dire cette dynamique-là, ce cours d'expérience ou je sais pas trop comment le qualifier, mais je me vois faire, je prends conscience, tu vois, je dis : ah ! J'ai typifié en fait, c'est... Ah tiens, ça c'est, c'est les pensées que t'as quand t'es en colère. Ah tiens, ça c'est, c'est la démarche, c'est le souffle, etc. En même temps, j'ai, donc une fois que j'ai identifié ça, j'utilise des processus de régulation, qui sont respiration (rit) – je me souviens d'un moment, je rigole parce que... parce que j'étais en colère, c'était, heu, une anecdote, aussi. Ah, tu vas en savoir long sur moi (rient) ! C'était avec une classe de, classe particulière de module relai, c'est des gamins en décrochage, que je prends et tout, et là c'était des 6^e, on fait pas d'EPS, on est en salle, donc pour moi la salle c'est anxigène parce que je contrôle pas cet environnement et tout ça, et là on faisait des trucs sur la méditation, sur les pratiques de l'attention, et tout, et puis à moment donné, je voulais les faire méditer, mais j'y arrive pas, ils rigolent et tout et ça m'agace. Et puis j'ai l'impression, y'a souvent un déclencheur aussi dans la colère, c'est qu'ils se foutent de ma gueule, ça je déteste ça, ça me, je sais pas trop, j'ai pas encore, faut que je prenne le temps, mais ce truc-là, là, j'aime pas du tout. Et du coup, j'ai essayé de gérer mes émotions en, j'avais vu un truc c'est, tu te contractes à mort sur l'inspi après, pff, tu relâches et tu essayes d'observer une différence de, de tension en fait que t'as. Et sauf que je l'ai fait, tu vois, mais ils se sont encore plus foutu de ma gueule parce que je ressemblais à un mec, à Vegeta, ils m'appelaient comme ça après, tu fais (onomatopée) et après (onomatopée. Rient). Et du coup après OK, ils se sont foutus de ma gueule et donc je, au moment même, j'étais OK, man, bah regarde, tu fais de la méditation pleine conscience et t'observes. Et du coup j'étais sur mon souffle et tout, et pendant ultra longtemps jusque, jusqu'à ce que ça sonne, j'ai fermé les yeux, et je me forçais à rester sur mon souffle, mon souffle, mon souffle, et ils parlaient, ils disaient des trucs entre eux et j'essayais de rester, de rester, de rester, et puis voilà. Ça m'a marqué, dans le sens, y'a des techniques de régulation qui sont pas toutes les plus adaptées, mais, mais qui me permettent de pas me mettre en colère. Surtout que là, dans ce cours-là, on avait discuté, parce qu'on avait essayé un peu d'établir un cadre commun, y'avait un des gamins qui disait lui ce qui le, qu'il détestait à l'école, c'était quand les profs criaient, tapaient et étaient en colère, en gros. Donc, donc il ne fallait surtout pas que je pète un câble sur lui parce que je pense que ça romprait un peu le contrat qu'on s'était fixé, quoi, heu, du coup dans, pour revenir à la question de : qu'est-ce qui fait que la démarche, bah je me force aussi à étudier la question et à pratiquer des trucs sur moi, à, je me force à,

Et qu'est-ce qui fait maintenant que tu te mets en colère alors ? Dans tes classes, dans ton, professionnellement ?

Bah de façon récurrente, c'est mon manque de disponibilité, je me mets en colère quand, enfin je retourne dans des, dans des conduites typiques,

Ouais,

Dans des chemins de traverse ou quoi,

Où tu ressens la colère en tout cas comme,

Ouais,

Ouais, les prémices,

Bah... c'est toujours les mêmes situations, de moins en moins, mais c'est quand je suis fatigué en fait, je suis irritable, je suis pas dispo et du coup ça se déclenche beaucoup plus facilement, beaucoup plus rapidement, sans que j'ai possibilité de me dire : ah, là t'y es. Ou alors sans que j'ai possibilité, heu, ou l'impression d'anticiper ou de, de repérer les airs de famille de situations et le plus rapidement possible. Mais ça le fait de moins en moins, là je suis super content parce que cette année, c'est la première année où dans ma pratique, je me suis mis pas ou peu mis en colère. Pas de colères telles que je les ai vécues avant, j'ai senti une fois, mais ça a tout de suite été désamorcé,

Est-ce que tu peux me dire c'était quoi la situation ?

Ouais, et c'est une situation typique et très récurrente, qui est la situation où je suis face à un groupe pour énoncer une consigne, donc moi je suis préoccupé par ça, je suis préoccupé par silence quand je parle. Et en fait ce qui me rend ouf, c'est quand je vois, j'entends des voix autres que la mienne quand je parle, ça me rend colère, mais vraiment fort, parce que j'ai besoin de considération, en fait. De respect, d'être reconnu, et ça, c'est un besoin qui est fort et que j'exprime de cette manière-là aux élèves parce que, parce que, pareil, j'ai construit un espèce de cadre de pensée qui, heu, correspond à la communication non violente et qui, donc y'a un protocole de, quand j'observe, je ressens, parce que j'ai besoin, je vous demande que, donc j'essaye de structurer mon discours, tout ça, mais en gros, heu, je suis en colère quand je dois passer une consigne et que, et que j'ai l'impression qu'ils m'écoutent pas, quoi, en gros, alors que ; et c'est juste quand j'entends une autre voix, en fait, quand j'ai l'impression, alors là si j'étais en amphi, là, je parle, je parle, je parle, mais j'entends des voix et c'est brouillé et puis ça me bloque, peut-être ça me bloque une fois, deux fois, mais je m'en rends pas compte que je suis en train de bloquer au bout d'un moment,

Et tu sais ce qui fait qu'il y a, est-ce que, c'est, ouais, c'est le manque de considération du coup,

Ouais,

Et est-ce que pour toi la considération c'est important de manière générale ?

Ouais,

Tu penses que c'est quelque chose qui t'importe et dans lequel tu donnes, toi t'essayes, avec toi, de donner de la considération aux autres,

Ouais,

Aussi et,

Ouais, ouais, ouais ; ça, bah pour reprendre tes mots, c'est une de mes valeurs forte, c'est, des fois parfois trop, même, et c'est, bah justement de considérer l'individu que j'ai en face de moi ou la personne, bah les élèves, en gros, comme des entités à part entière, tu vois,

Et tu penses que c'est, du coup, c'est tes conflits de valeur qui te mettent dans ces, dans ces émotions si fortes ou c'est d'autres choses ? Parce que t'as parlé de la fatigue à un moment, t'as parlé, est-ce que tu penses, tu penses que c'est quoi au final qui te permet de,

Heu, je sais pas, là, quand tu me dis c'est d'autres choses, je sais que j'ai, j'ai ce mécanisme-là qui s'enclenche, je pense en référence à la relation que j'ai avec mon père aussi et que lui mon père se mettait, se mettait, parce que je l'ai plus vu, là, mais beaucoup en colère, et dans des colères très intenses et du coup je pense que quelque part c'est une manière, d'ailleurs j'ai réalisé y'a pas longtemps, je p', je te le dis parce que j'ai mis le mot valeur dans ce que j'ai réalisé, y'a, s'il se met, en fait j'ai réalisé que j'étais reconnaissant et que j'avais de la gratitude envers mon père de s'être mis dans ces colères-là parce qu'il me montrait à quel point c'était important pour lui certaines choses qu'il essayait de me transmettre. Et je pense que y'en a une des choses c'est peut-être la considération, ouais. Genre un truc typique, là, quand je pense à des colères, c'est : il se fout de ma gueule, mais... ! Et tu vois, en, je, peut-être j'ai repris ça de lui, mais lui-même s'in', s'infligeait souvent des auto-flagellations : mais quel con ! Mais quel con ! Et ça monte, ça monte, ça monte ! Un truc de fou ! Et puis après, oh, mais c'est vraiment très intense, c'est disproportionné, quoi, et moi j'ai été un peu choqué par ça, et peut-être, pareil, sur des colères qui m'étaient attribuées, en tout cas adressées, donc moi que j'ai ressenties comme telles, et bah qui étaient peut-être par rapport à ça, à je considère pas ou, peut-être, je sais pas,

Là-dessus, ouais, donc c'est, c'est quand même des moments où ça, c'est ce dilemme qui revient un petit peu, c'est des moments de dilemme où tu te dis : j'ai deux choix, là, qui sont tellement complexes et du coup ça m'énerve, je prends sur moi, mais ça m'énerve,

Ouais,

Mais j'ai l'impression de me, et c'est là en fait que vraiment tu, tu, tu Pr', t'es, tu lâches prise et que t'arrives plus à garder le contrôle,

Ouais,

C'est au moment où j'ai l'impression, tu vois, que ça part, mais c'est parce que t'es dans un dilemme où les deux éléments, en fait les deux éléments te vont pas et c'est aussi parce qu'il y a aussi un conflit de valeurs, j'ai l'impression, qui est assez fort,

Ouais,

Et donc tu retrouves en fait un énervement qui est fort d'un coup, quoi, et qui arrive et qui te,

Ouais, ouais,

Qui rejaillit, hein, qui prend le, les tripes,

Mon dilemme c'est : est-ce que je continue à parler même si j'entends une autre voix que la mienne pendant que je parle,

Ouais,

Ou : est-ce que j'essaie de mettre en place un truc qui fait que, heu, je suis hors de moi

Ouais, et c'est là que ça monte, c'est là que la colère monte,

Ouais,

Parce que dans tous les cas, tu sais que dans les deux cas ça va te faire, enfin, c'est, c'est deux choses que t'as pas envie de faire, t'as pas envie de continuer à parler tant qu'ils continuent de parler,

Ouais,

Mais à la fois t'as pas envie d'arrêter en disant : bah je suis dans un cadre où je ne vais pas leur dire de se taire, on est dans un amphi, les gens ils sont là, ou t'es avec des élèves,

Ouais, bah non, ouais,

Je, je les, je viens de le reprendre deux fois ou ça va faire chier les autres élèves, donc t'es dans un conflit de valeurs pour moi un petit peu,

Ouais, mais en même temps, dans ma pratique actuelle,

Ou tu vas pas être considéré par les élèves parce que, du coup, tu les reprends en permanence et que c'est chiant si jamais tu t'arrêtes chaque 10 secondes,

Et c'est plus, alors c'est plus si je continue à parler pendant que j'entends une autre voix, c'est plus moi-même qui me regarde et qui me dis : mais, mec, t'es une merde ou quoi ? Tu parles, mais en gros on t'écoute pas et tout, donc c'est, c'est moins du point, c'est moins le regard du gamin qui importe que mon propre regard sur, sur moi en fait,

Ouais. Et là est-ce que tu te sens, la situation dans laquelle t'es, là, est-ce que tu, t'as l'impression d'être bien dans cette situation ? Ou t'as l'impression d'être très mal ? Quand tu te mets en colère, c'est que t'es vraiment très mal ?

Heu... Ouais.

Même intérieurement ?

Comment ça ?

Est-ce que, enfin t'es vraiment, est-ce que laisses paraître de la colère, mais intérieurement t'as l'air, t'es posé ? Tu vois ?

Ah,

Tu fais, tu joues un peu ce double jeu,

Bah, heu, je dirais,

Où t'es vraiment énervé ? Ou ça a pu échanger, évoluer dans ta carrière, quoi,

Ouais, bah ça évolue et ça tend vers de la théâtralisation. En, justement pour, pour couper le processus qui m'amène à ce que je vis de plus régulièrement et le plus mécanique, en gros, c'est que je suis vraiment en colère quand ça arrive. Et que, et du coup, c'est ça qui me fait chier, c'est que je suis vraiment en colère, tu vois,

Ouais,

Alors que maintenant j'essaye, je sais, je connais ces situations, me mets en colère, mais tellement de fois, donc maintenant j'essaye de, de les avorter, en fait, pour que quand je sens que ça parle, que ça va partir, soit ; en ce moment, j'attends, du coup je fais des pauses, comme ça,

Ouais,

Je suis là, voilà, je montre ma feuille comme ça, puis j'ai des regards, donc j'ai un petit peu ce jeu et puis je sais que eux-mêmes, entre eux, ils disent : bon, le prof il attend, et des fois ça prend des plombs et tout, mais en même temps, et après du coup je ré-insiste, on est dans la zone des consignes, vous avez le droit de parler et tout, mais, enfin, vous avez le droit de parler, pas dans la zone des consignes, parce que je pense que je réactualise peut-être pas assez pour que vraiment ils aient de façon explicite ma valeur phare qui est : quand t'es dans la zone, tu fermes ta gueule (rit), et en gros c'est ça, et, et du coup je pense que là tu me fais penser que c'est peut-être bien que je le réactualise parce que, parce que moi je fonctionne comme ça,

Mais est-ce que c'était clair pour toi ? Est-ce que ça c'est clair pour toi ? Ça c'est un truc vraiment sur lequel, qui est important pour toi,

Ouais, ouais, ouais,

Et qui est,

Parce que ça m'a trop mis en colère et que, et que ça me fait chier en même temps quand je le vis, tu vois,

Ouais,

Ça me gêne vraiment, sauf que maintenant j'essaye de pas me mettre en colère parce que je m'aime pas quand je suis en colère et que je trouve que c'est pas une façon adaptée, qu'il y a d'autres façons. J'ai le droit d'être en colère, mais si veux leur exprimer une colère, je veux qu'ils soient spectateurs de ma colère pour qu'ils voient à quel point c'est important pour moi, et du coup je vais me mettre de profil, tout simplement, tu vois, et là je vais faire : waouh ! Des gestes de ouf comme ça, et après, et là c'est du mime, c'est plus du théâtral et je dis : (onomatopée), et là vous voyez là ? Là je suis très en colère, parce que y'a Mohammed qui fait ça, le truc qui me gave (onomatopée) et qu'on est dans la zone des consignes. Pourquoi ? Parce que je refais ce truc-là. Mais du coup, là, maintenant je suis plus dans cette mouvance là où, où je suis pas vraiment en colère, mais je sais que, que je pourrais potentiellement l'être, donc je feins une colère pour,

Ouais,

Pour résoudre une situation, ouais,

Et avant tu faisais comment ? Avant tu t'énervais vraiment ? Comme tu m'expliquais,

Avant je me mettais pas de profil, je te disais (rient). Je me rappelle d'une fois, mais tu vois c'est, c'est ça qui est beau dans, dans mon processus, c'est que j'ai associé en fait des événements de ma vie à, à, à ces connaissances-là en situation que j'ai de mes systèmes de valeurs, on va dire, mais parce que une fois, ça m'a vraiment marqué,

je, c'était dans une salle de classe, encore avec le module relai, les élèves vraiment chiants, et, pareil, ils parlent pendant que je parle et ça me rend ouf et j'ai dit une fois, deux fois, puis j'étais fatigué, et puis ça monte ça monte et à un moment donné, ils parlent encore pendant que je parle et je me suis approché de lui et je dis : ferme ta bouche ! Mais vraiment à deux pas de ses oreilles, il s'est levé, il m'a poussé, il m'a dit : t'as cru que j'étais ton petit je sais pas quoi ? Et alors là, j'ai dit : viens, on sort tout de suite, on sort tout de suite, on s'explique et tout. Et alors on est sorti, ça a choqué tout le monde, après je, je sentais que j'étais en colère, j'avais déjà un peu travaillé sur les émotions et tout, du coup j'ai dit : là, je suis en colère, je vais faire un truc fou, je vais le regretter et tout, donc tu parles pas, tu colles ta main sur la mienne, et on marche et je respire, et du coup je me suis posé, on a respiré, on a respiré, on a respiré et après j'ai pu désamorcer le conflit en, en disant : moi, ce que j'ai pas du tout aimé, c'est quand tu, quand j'entends, quand j'entendais ta voix quand tu parlais en même temps que moi et tout et tout. Et toi, qu'est-ce que t'as pas aimé ? Bah moi c'est quand t'es venu à deux doigts de mes oreilles, tu m'as parlé comme ça et tout et ; alors c'est quoi être ton petit et tout ? On a désamorcé et puis après à la fin il me dit : bon, OK, on s'est serré la main, lui il m'a pris dans ses bras parce qu'il avait été vraiment choqué et tout, et on est revenu en cours et basta. Et après il s'est fait virer, etc., plus tard, mais. Et du coup en fait ce truc-là, cet événement-là de ma vie, cette expérience a fait que j'ai renforcé la connaissance que se mettre en colère c'est pas la meilleure façon de faire et c'est pas adapté en fait. Ça peut avoir des trucs intéressants et tout parce que ; je sais pas ce qu'il en a tiré ce gamin, mais, heu, mais moi en tout cas, je sais que j'ai renforcé cette connaissance-là, qui est de : te mets pas en colère, ou : c'est pas la meilleure façon adaptée,

Ouais, et puis quand tu te mets en colère, du coup, ouais, ce que tu me dis, c'est qu'en fait avant t'exprimais un vrai mal-être en fait à travers cette colère,

Ouais, ouais, ouais,

Ouais, alors que maintenant, peut-être un peu moins,

Ouais,

Et là tu viens de parler de ton système de valeurs, est-ce que tu pourrais m'en parler un peu peut-être ? Toi, et même par rapport au passé, peut-être, comment tu penses avoir évolué puis comment tu penses te situer maintenant ? Est-ce que tu as réfléchi et puis peut-être t'as pas d'idée ?

Heu, ouais, je sais pas, mais là ce qui me vient, c'est des trucs un peu stéréotypes, genre être juste, et tout, mais non, je pense que une valeur qui m'anime, c'est l'authenticité, c'est-à-dire que je considère que on a tous le droit de vivre ce qu'on vit et que c'est légitime et que t'as le droit d'être en colère, t'as le droit de, d'être tout ce que tu veux. Par contre c'est, ce dont t'as pas le droit de faire, c'est des comportements qui vont à l'encontre d'un autre peut-être système de valeurs qui, à l'encontre de l'autre et de, d'autrui en fait et de, on va dire du vivre-ensemble et de, mais d'une relation qui pourrait être de qualité ou qui pourrait être adaptée en fait, de citoyenneté, je sais pas trop quel grand mot mettre là-dessus, mais, mais ça c'est une des vraies valeurs qui m'intéresse parce que, et qui, qui m'anime, parce que t'as le droit de, d'être dégoûté et de, et de, et de pester, enfin, de, comment dire, d'être dérangé par le fait que t'ais pas le ballon et tout, mais t'as pas le droit d'insulter le gars et de lui dire des trucs comme ça, ça t'as pas le droit. Par contre, t'as le droit de, de, de ressentir, donc ça, ça m'anime, moi j'appelle ça l'authenticité, mais ça pourrait être dit la cohérence ou un truc comme ça,

Et quand tu dis la cohérence, là, c'est par rapport à, quand tu dis un autre système de valeurs, c'est toi dans une autre situation ou c'est par rapport au système de valeurs de quelqu'un d'autre ?

Bah non, c'est, j'ai parlé d'autre système de valeurs pour dire : t'as le droit de vivre ce que tu vis, mais par contre t'as pas le droit de faire des actions qui vont contre cette autre valeur, et cette autre valeur-là c'est, c'est peut-être, pff, on va dire du vivre-ensemble, mais c'est peut-être, c'est pas faire du mal aux autres, c'est pas, du coup je vais essayer de trouver des trucs pas dans la négation, mais c'est, c'est,

Mais c'est par rapport à ton système de valeurs à toi du coup ?

Ouais.

Et c'est un peu dans ces situations-là que tu t'énervais du coup, parce que c'était dans ces situations où t'étais en contradiction avec ton autre système de valeurs, enfin tu vois, quand tu dis autre, en fait c'est ton propre système de valeurs,

Ouais,

Il était en contradiction avec ton propre système de valeurs parce que t'étais en train de t'énerver, donc tu leur faisais du mal parce que t'étais en train de t'énerver,

Ouais, exactement, c'est ça,

Et c'est ça qui faisait que tu t'énervais encore plus,

Ouais,

Parce que tu t'en voulais de t'énerver,

Ouais (rit),

Et donc tu te disais : mais là ça me va pas du tout, je suis en train de m'énerver,

Ouais, ouais, ouais,

Et donc tu t'énerves et ça répercute parce qu'ils se sentent mal et quand t'as dû sortir avec ton élève et ainsi de suite, c'est ça, on te frappe avec la porte et d'un coup tu t'es dit : mais là ça va pas du tout, là, je suis en train de péter un câble,

Ouais, ouais ; ouais, voilà, c'est ça,

Et du coup est-ce que tu pourrais arriver à dire quelles sont tes valeurs les plus chères ?

Heu, bah, être gentil, pas faire mal aux autres, c'est, ça c'est une,

Et avant ? Est-ce que ça a évolué ou pas ? Ça peut ne pas avoir évolué.

Non, je pense que c'est, alors gentil, faudrait voir ce que je mets là-dedans, mais, mais je pense que la gentillesse ou le, le côté juste, mais pas justice, je sais pas trop en fait quoi mettre derrière ces grands mots parce que ça, c'est un peu connoté, je trouve, et ça, ça, ça regroupe beaucoup de trucs, mais, être... altruiste aussi, ça ça me, ça me motive bien, mais c'est, aller en fait dans le sens de quelque chose de, heu, je, je me force à trouver un truc qui soit pas dans l'émotion, de pas aller à l'encontre d'autrui ou dans le mal, ce serait de construire, en fait, d'aller dans la construction avec les autres, être ensemble, ça peut être la citoyenneté, je sais pas trop,

OK, et avant ? Par exemple quand t'as été titularisé, je sais pas, au moment de ta titularisation, tu penses que c'était identique ou pas ?

ouh là, là, je sais pas trop, je pense que ouais quand même y'avait, y'a toujours, heu, ça qui m'anime intrinsèquement, enfin, dans ma, dans ma chair, quoi, dans ma personne au fond de moi-même, je pense qu'y a ce truc de, d'être, d'être en accord avec, avec le principe qui fait que je vais pas entrer, je vais pas faire de mal à autrui, quoi, je vais pas entrer, je vais être bienveillant.

Ouais, mais dans quelle situation ? Est-ce que par exemple pour, pour le faire, dans quelles situations tu te trouves bienveillant avec les élèves ? Quand t'es à leur écoute, quand t'es, enfin je sais pas,

Ouais, ouais, par exemple,

Ouais,

Quand, quand on cause, quoi, quand,

Et c'est dans ces situations-là que tu te sens bien ou pas ?

Ouais, je me sens bien,

Tu peux me dire les situations où tu te sens le mieux dans le métier ?

Ouais ; ouais, ouais, ouais, je me sens bien dans le métier quand, quand je, par exemple là récemment j'ai vécu ça, quand je vois des comportements ou des exper', enfin des choses qui, qui me confortent dans l'idée que j'ai eu un impact sur eux, c'est-à-dire que j'ai créé un dispositif et qui a fait émerger de la coopération avec les gamins, un truc tout con, mais en basket, là, avec des, des gamins de, de première, j'ai mis en place un système de clubs, alors tout de suite les chasubles et puis j'ai insisté sur l'esprit de cohésion, un peu ce discours de vivre ensemble, de qu'est-ce que c'est, de fraternité, un peu des trucs comme ça, et qui en fait, je l'ai amené dans mes contenus, en gros l'échauffement, je vote, enfin j'étais, je juge quel club sera le plus soudé, et donc je leur donne un peu des contenus psychosociaux en gros, des, des contenus sur on est ensemble, on est sur la même ligne, on regarde les autres, on s'encourage, on se dit que c'est bien, on se, des trucs un peu à la con, quoi, mais, et à un moment, et,

T'as fait des variables que t'as opérationnalisées, tu l'as écrit, ça ? Qu'ils s'entendent bien, qu'ils se parlent, qu'ils rigolent entre eux, qu'ils fassent l'esprit d'équipe,

Je leur dis,

Tu leur dis, OK

Je leur dis, voilà, ouais, par exemple, ouais, et, et du coup, quand je vois, par exemple un truc tout bête, mais là j'ai deux exemples, heu, parce que comme je les Éva', je leur dis ; je, je juge, je note, en fait, je, j'attribue une victoire, une réussite, ça peut être un bouchon, un bâton ou quoi, au club qui sera le plus soudé, qui aura la meilleure cohésion, et je leur dis mes critères un peu de, de jugement de ça, c'est : t'es sur la même ligne, t'attends les autres, tu fais ensemble, tu t'encourages et tout, t'as une dynamique et je mets en place ce dispositif, et là je, je vois qu'émerge un, un comportement, un truc tout con, mais les gars, ils disent, ils allaient partir pour leur deuxième vague de montée de genoux, je sais pas quoi, et puis y'a le capitaine de l'équipe ou quoi il dit : attend, attend, il fait son lacet. Et tous les gars étaient en train de regarder comme ça et il fait son lacet, tu vois, et ça me, j'éprouve du plaisir parce que je dis, c'est con, mais en même temps c'est cool parce qu'ils sont conformes à mes attentes, qui sont de faire de la cohésion et tout, et surtout, c'est surtout ça qui me fait du plaisir, c'est qu'ils me renforcent dans la croyance que j'ai eu un impact et que je me suis senti compétent en gros. Sentiment d'efficacité. Et ça ça me rend, ça me, c'est source de plaisir, c'est la première source de plaisir. Un autre exemple, c'est, je mets en place un dispositif avec des temps de concertation, des coachs et tout, et spontanément, bah j'ai l'impression que c'était spontané, y'a un coach, là, qui, qui prend quelqu'un sous son aile et qui donne vraiment les conseils et tout, et ça, moi, quand je vois ça, je dis : yes ! Et je dis : j'ai réussi à, à créer ça. Et, et ça je suis content. Après y'a, y'a d'autres sources de plaisir dans, dans ce métier, et c'est notamment grâce à des lectures que j'ai pu voir ça, c'est le jeu émotionnel. Ça je kiffe, tu vois par exemple quand je mime la colère et que je fais des trucs (onomatopées), je me sens ou genre, je sais pas, à un moment donné, je m'étais rendu compte de ça, j'avais mon affiche, y'avait une affiche et je me cachais derrière le truc parce que j'avais mimé une colère ou ils croyaient que j'étais en colère et tout, en fait au fond de moi, j'ai, je rigolais et je me suis caché parce que j'étais comme ça, tu vois, et je rigolais derrière, et ça je, j'ai trouvé ça ultra plaisant de, d'être dans mon rôle, mais quelque part, dans les coulisses, je pouvais être : ah, ah, ah, je les ai bien eus ou je sais pas quoi. Truc du genre.

Et ça c'est quand ça ? Cette étape-là ?

Euh... comment ça ?

C'était y'a combien de temps ?

Y'a pas trop longtemps, ça devait être l'année dernière,

OK, ça allait avec la prépa de l'Agreg c'est ça ?

Ouais, c'était la,

Depuis la prépa,

Ouais,

OK,

Ouais, et après,

Ah oui, toi l'Agreg c'était y'a deux ans, ouais,

Ouais, et après y'a, y'a aussi une source de plaisir qui est, bah ça on en avait un peu parlé dans la salle de manger tout à l'heure c'est, je sais que, que je me sens, j'éprouve vraiment du plaisir, mais alors là c'est pas dans la classe, c'est dans mon rôle de prof, mais à une autre échelle, dans l'établissement, qui est sur le lien avec les pairs et les collègues. Heu, savoir comment je, j'éprouve du plaisir, c'est quand je juge que mes relations elles sont, encore une fois conformes à mes valeurs, à mes attentes ou à mes, à mes jugements, c'est être à l'écoute, heu, et relever des indices qui me montrent que bah le fait d'avoir été utile quand il m'a parlé, il s'est apaisé ou, ou j'ai essayé de, de m'intéresser à quelque chose que je voyais que ça l'animait et j'ai senti que ça lui faisait du bien, que quelque part c'était, j'avais comme un impact aussi sur, sur cette personne, elle s'était construite, ah c'est un peu prétentieux peut-être, mais c'est à une toute petite échelle de, j'avais, j'avais permis à un moment donné dans sa vie de, d'exister ou de, d'être dans ce qui lui fait du bien, et ça je trouve que c'est cool, heu, ça je prends beaucoup de plaisir à ça, et du plaisir aussi à agir sur mon environnement, genre là récemment j'ai peint les panneaux de basket pour, faire des trucs comme ça, heu, des repères, eux ils ont des zones et tout, donc, et je kiffe que ça se voit, tu vois, les gamins ils voient et que quelque part j'investis le bahut et je, je suis conforme à mes attentes de qu'est-ce que c'est qu'un, un bon prof ou un truc comme ça. Ça ça me, c'est source de plaisir aussi, de satisfaction,

Ouais, relations conformes par rapport, de toi, par rapport à toi, par rapport à tes valeurs, ou des autres par rapport à toi aussi ?

Heu, plus de moi par rapport à,

OK,

À ce que je juge être les normes de, enfin des critères de jugement en fait,

Ouais,

Ouais. Après, par rapport aux autres, parce que je pense que si, y'a aussi, c'est non négligeable, enfin, ouais, je pense que c'est pas négligeable, heu, de sentir que je peux être éventuellement un point d'appui, ça ça, ça me conforte aussi,

Est-ce que pour toi c'est important que vous partagiez les mêmes valeurs avec l'équipe ou pas du coup ?

Bah ouais, et en même temps, là quand, quand je pense à un système de valeurs équipe et tout, et bah je pense que, que, c'est égoïste parce que je pense que j'aimerais plus qu'ils adoptent mon système de valeurs, que j'adopte – alors après je connais pas les leurs, donc j'ai du mal un peu à me projeter, mais, mais par exemple, y'a des comportements de mes collègues qui moi m'agacent et qui sont susceptibles de me mettre en colère, mais pas une colère forte, pas une rage, parce que c'était vraiment des rages, moi, mes colères, c'est plus, voilà, mais c'est, et c'est, on revient à ce système de valeurs, d'ailleurs je te remercie de cet entretien, parce que du coup je peux l'affiner et ça me, c'est, c'est pas souvent, tu vois, qu'on fait ça, mais c'est pas faire mal aux autres, en gros c'est être dans la bienveillance et tout. Par exemple j'ai un, un collègue qui, il est, il est droit, heu, il a une façon de parler, je trouve, où des fois avec de l'humour qui moi me plaisent pas, heu, de l'humour sarcastique, heu, fine, parce que je pense pas que les gamins captent, mais vraiment, c'est rigolo, hein, mais c'est de l'humour noir, bien placé et tout, etc., ou une façon de – ah y'avait une fois, par exemple, un truc tout con, mais je, je regardais par la fenêtre, et moi j'avais pas cours, et puis lui il disait, c'était tout récemment, là, ouais, il engueulait ses gamins, donc il gueulait, il criait, il parlait fort, avec une intensité élevée, il leur disait : on crie pas, on n'est pas des animaux ! Et moi j'avais une petite voix, je me suis dit : dit-il en criant sur, sur son gamin. En gros, le, du coup c'est peut-être une valeur aussi, mais c'est : fais pas aux autres ce que t'aimes pas qu'on te fasse. Ou c'est : sois conforme en fait avec, avec ton système, c'est : sois en adéquation comportement égal ce que tu penses. Et du coup ça aussi, une autre de mes collègues, qui dans la voix, elle est dans l'invective, aussi là y'a une collègue qui est dans, dans mon bahut, putain. Elle, c'est un bon apprentissage pour, pour voir et observer ce qui se joue en moi parce que, parce que elle est grave dans, dans l'invective. Et elle porte je sais pas quelles valeurs, mais, mais, par exemple, là, je lisais une punition, y'avait un gamin qui avait écrit 100 fois : je ne mâche pas de chewing-gum, donc elle m'expliquait comment elle avait amené cette punition, c'est très intéressant, parce que d'ailleurs j'ai vu un geste du métier, d'expert, le gamin ça fait deux fois qu'elle lui dit : laisse le chewing-gum, c'est la deuxième, au un moment où c'est la deuxième fois où elle lui dit, elle dit : bah tu me feras 100 lignes, quoi. Et voilà. Et l'autre il lui dit, le gamin lui dit : non, mais sinon quoi ? Et elle lui dit : je te dis pas, tu fais, mais je te dis pas. Donc ça j'ai trouvé cool ce geste-là, mais en même temps, quand elle racontait ce protocole, à la fin, elle me dit : donc voilà, il a fait 100 lignes ce petit con, là ! Et je sentais, tu vois, que ce petit con, là, c'était pas comme tu peux dire :

ce petit couillon ou, c'était que c'était : putain, c'est un petit con, lui. Et ça moi j'aime pas. J'aime pas quand, parce que, je veux dire, tu peux pas te permettre de,

Ouais. En adéquation avec ce que tu penses,

Ouais, bah je pense que dans un premier temps et c'est ce que, c'est pour ça que je te remercie de faire cet exercice, bah il faut identifier ce qu'on, nos valeurs, parce que du coup ça nous, moi me donne des repères, ça pourrait me donner des meilleurs repères sur : ah bah oui, c'est ça, et du coup si je suis, si je pense ça, c'est parce que, alors, toi tu parles de valeurs, mais on peut parler dans la communication notamment de besoins, heu, de besoins, au moins de considération, de reconnaissance, de respect, d'amour, de je sais pas quoi, et je pense que identifier en fait ces valeurs, ces valeurs fortes, on va dire, celles qui font que quand il y a une situation qui est pas en adéquation avec les valeurs, boom, y'a une alarme qui a un impact sur ma façon d'être, d'agir, de penser, je pense que ça c'est un, une première étape de conscientiser ça, en fait, le processus, et après peut-être bah d'avoir du recul, ça je pense ça peut être un geste de professionnel, aussi, de, d'identifier, parce que je pense que quand une valeur est bafouée, elle se manifeste par des émotions mais globalement des sensations physiques, des pensées, des choses, être capable de les identifier et de, de prendre du recul pour observer un peu ça et peut-être, je sais que j'ai lu un truc, j'ai eu (01.16.34) beaucoup de prises de recul, mais y'a des, dans, la dynamique des enseignants experts, par rapport à la disponibilité des élèves, eux ils, y'a souvent ce truc-là, cette prise de recul qui est faite, se dire que : ouais, bah là ils gueulent. Ouais, mais bon, ça se finit dans 30 minutes, est-ce que vraiment je vais intervenir sur ça ou est-ce que pas, quoi, ou ; mais des fois j'ai pas le choix, j'ai pas le choix parce que je suis fatigué, pas dispo, irritable, et que bah j'ai pas le choix que, de faire : wooh ! Parce que ma valeur elle est, elle est gueulée comme ça, enfin, du coup pour gérer ça, je pense que y'a différentes échelles temporelles, y'a l'in situ et y'a une préparation. En termes de préparation, bah c'est avoir un rythme de vie sain, équilibré, bien dormir, méditer, respirer, bien manger et en fait mettre tous les ingrédients de son côté, si ça m'intéresse de, de, d'être conforme à ce que je fais et ce que je pense en fonction des valeurs, bah de, de gérer ça, tu vois, pour mettre vraiment le, mettre le paquet en fait sur les capacités à le faire, et après y'a in situ, bah là, heu, vivre des expériences et puis au fur et à mesure des expériences vécues, bah avoir un retour sur, ouais, comment j'aurais pu faire ou alors : est-ce que je suis en adéquation avec ce que j'ai fait ou pas pour affiner ça ? Et d'ailleurs, je pense, tu vois, c'est à Lionel Roche moi j'aimerais bien qu'ils me mettent un masque et qu'ils mettent dans mes pires traumatismes en gros de, de valeurs, et que là bah ils me mettent dans une situation où je suis face à un amphi ou un truc comme ça et je parle,

Ouais, tout le monde,

Et à un moment bah ils rigolent, les pires, tu vois, pour voir qu'est-ce que ça fait, et que je suis là et que je me rends compte : ah ouais, c'est vraiment très important pour moi. Mais en même temps, est-ce que c'est si important ça à ce moment-là ? Et donc pouvoir me dire que bah oui ou non, tu vois, et d'avoir le choix de, de : OK, bah je vais dépenser de l'énergie, de, pour essayer de, de, comment dire, de, d'aplanir ou de, de choyer mon, de donner de l'amour à cette valeur, quoi, ou pas,

Ouais, d'actualiser, ouais,

Ouais,

Et comment tu penses que les autres te perçoivent alors en termes de valeurs ? Enfin comment ils te perçoivent ? Quelle importance ils te donnent ?

Je sais que, là y'a, récemment, y'a un, un collègue qui m'a dit, mais alors c'est un jugement comme ça, mais il m'a dit : je suis spirit. Et ça m'a marqué parce que, parce que,

Il a dit que toi tu étais spirit ?

Ouais,

Ouais,

Alors je lui ai demandé qu'est-ce qu'il mettait derrière spirit,

Bah ouais, esprit,

Et du coup il m'a dit, ouais, voilà, un peu spirituel, un peu posé, etc. Et quelque part c'est quelque chose qui m'a réconforté parce que je tends un peu à ça, à un apaisement en fait de mes émotions parce que mon histoire, maintenant, tu vois un peu le, la démarche, qui fait que j'ai été très brouillé, en conflit, agité, etc., avec cette partie-là de mon humanité, de moi, de ma vie, quoi, et, et que j'ai fait un cheminement qui m'amène, là, à être plus calme, un peu plus en maîtrise, heu, heu, un peu plus conforme avec bah mon idéal de, de vie, quoi,

Ouais, est-ce que ça tu penses que c'est en lien, quand tu parles de ça, de ton idéal et de ce cheminement, alors en lien avec ton bien-être ? En lien avec la satisfaction de tes besoins fondamentaux, moi tu vois, je vois ton besoin, en fait, ta compétence a évolué,

Ouais,

Au fur et à mesure,

Ouais, grave,

Ton autonomie, j'ai l'impression que tu travailles dessus, donc là-dessus est-ce que c'est pas, est-ce que tu penses que c'est lié ou pas,

Ouais,

À cette évolution, en même temps, fortement, pas fortement, avec ton énervement,

Ah clairement, clairement parce que j'ai un fonctionnement, heu, archaïque de recherche du bien-être et évitement du mal-être et du coup, ouais, ouais, c'est en clairement en lien avec le bien-être,

Et tu te sens bien dans le métier ou pas, globalement,

Ah grave,

Ouais ? Et avant ? quand t'as démarré et quand,

Non, pas du tout,

Ah ouais,

Enfin pas pas du tout, mais, je me sens bien depuis cette année et j'ai jamais vécu ça, donc je trouve ça trop cool, là ça fait deux mois bientôt où, bah qu'est-ce qui m'arrive, quoi ? Parce que j'ai l'impression d'être passé à un niveau supérieur, d'avoir franchi un cap, et c'est, ça rentre dans toute une démarche professionnelle et personnelle aussi. Je pense que j'ai franchi un cap aussi sur, sur personnellement qui j'étais, qui je voulais être et sur de la maturité, avec des approches de développement personnel, de, du coup je cherche à, à nourrir ce besoin de compétences, etc. et je pense que, que je pouvais pas mieux vivre ma vie en fait, c'est-à-dire que j'ai été amené à vivre ce que j'ai vécu, parce, pas que c'était écrit, mais, c'est le plus adapté en fait à ce que je suis maintenant et, et je, j'aimerais pas vivre ça autrement, parce qu'au début, j'étais pas du tout... bien,

Dans ton rôle professionnel et dans ta vie perso, les deux à la fois,

Ouais ; ouais, ouais, ouais,

C'est lié les deux ou pas ? Ou y'a des moments où y'avait d'abord ta vie perso, ensuite ta vie professionnelle,

Non, je pense même qu'il y a une majeure partie de professionnelle parce que, ça c'est mon, mon contexte de vie un peu, mon histoire qui fait ça parce que j'ai été muté dans l'académie de Créteil et du coup j'avais pas d'attaches vraiment, j'ai dû refaire une vie en fait, et donc le monde professionnel a pris une part importante, parce que, bah, c'est ce que je faisais le plus souvent, et que à part ça, je faisais pas grand-chose, et ce qui fait que maintenant je me sens mieux aussi personnellement, c'est que bah j'ai intégré le collectif de l'Agreg, le collectif de mon bahut. Puis j'ai déménagé, j'ai une nouvelle vie, entre guillemets, avec, avec mon installation lilloise, ça fait quatre ans, maintenant, donc, donc je suis plus satisfait de ce point de vue-là. J'ai une copine, aussi, alors que j'avais pas de copine avant, donc j'ai eu, y'a des parallèles quand même qui font que, que ça progresse dans le même sens et que, alors qu'avant, heu, bah j'allais pas bien au boulot et pas bien dans ma vie, enfin, c'est pour schématiser, hein,

Ouais, ouais, ouais,

Et ouais, parce que j'ai dû, j'ai dû travailler, je remercie le fait d'avoir été nommé en REP parce que ça m'a appris à apprécier les choses et à éprouver du bien-être.

Comment ça ?

Je me sens utile avec ces élèves

Et pour toi, les collègues, là-dedans, c'est important ou pas ? Après je sais pas si t'as changé de collègues, mais tu vois, là, tu disais avec tes collègues y'a des choses qui t'énervent, mais globalement ça se passe bien avec eux déjà ?

Ouais, ouais, ouais, ouais,

Ouais ? Et est-ce que c'est important pour toi ? Pour ton, ou pas trop ?

C'est important pour moi les collègues, ouais, et en même temps pas trop, donc je vois des collègues régulièrement que je suis pas amené à revoir, mais c'est important pour moi parce que c'est dans la relation avec les autres que je vais me construire, que je me construis, parce que j'essaie de trucs, je fais des efforts, je, je mets en œuvre des choses, donc ça c'est très important, mais tu vois c'est encore une fois un peu égoïste, on va dire, parce que centrer, ramener en fait sur, sur ma personne, et, et en même temps, ce qui fait que je me sens bien, c'est aussi être bien avec les collègues, quoi, et je sais que quand j'ai réussi à peut-être dénouer un conflit ou à apporter un temps d'écoute et tout, ouais, c'est un peu de l'égoïsme, c'est de l'altruisme, ou de l'altruisme, égoïsme un peu,

Ouais, donner,

Voilà,

Je montre juste ta grille EP, ta, en gros, et après on pourra continuer un peu à parler,

Ouais,

Tu vas me dire si t'es d'accord ou pas, donc en fait ça c'est tes réponses au questionnaire, donc je t'explique rapidement, c'est quatre catégories, ces quatre catégories, donc c'est un cadre théorique sur les valeurs, donc ici c'est tes, les valeurs que tu dispenses dans ton cours d'EPS, de manière générale,

D'accord,

Ça c'est tes valeurs qui te sont chères en tant qu'individu,

Ouais,

On voit qu'en tant qu'individu, donc c'est une hiérarchie, donc il faudrait prendre le truc comme si y'avait une barre, une barre ici, donc par exemple ta hiérarchie, toi, ce qui est le plus important, en tout cas dans tes réponses au questionnaire, donc c'était, dans ta photographie d'y a cinq mois ou six mois, c'était en mai, ce qui était le plus important pour toi, c'était la transcendance de soi, transcendance dans le sens où c'est l'ouverture aux autres, ça veut dire – heu, après c'est théorique, mais tu me diras après ce que tu en penses,

Ouais,

Donc ta transcendance c'est vraiment ce qui te démarque, on va dire, vraiment de manière assez forte dans ta hiérarchie, ensuite c'est l'ouverture au changement,

Ouais,

Donc on voit que t'es sur un ratio de 4.5 à peu près sur 6, donc c'est quand même quelque chose, donc en fait l'ouverture au changement c'est l'autonomie, c'est vouloir, c'est la créativité, quand tu disais beaucoup de créativité au début, des choses comme ça,

Ouais,

Qu'on retrouve, c'est en fait l'idée aussi de t'affirmer vraiment toi en tant qu'individu, donc en fait pas spécialement être dans la création, pas spécialement être dans la continuité de ce que t'as pu voir ou de ce que t'as pu faire ou ce que t'as vu toi à travers tes parents, à travers ta formation et ainsi de suite, mais ce qui te guide dans tes schémas de, en éducation physique c'est t'affirmer et t'ouvrir aux autres. Donc là-dessus ça dénote quand même une discordance légère entre ton portrait de valeurs dans ta vie perso et dans ton portrait de valeurs en éducation physique. Est-ce que ; déjà, qu'est-ce que t'en penses ? Par rapport à ça, est-ce que t'es en accord, est-ce que t'es pas en accord,

Ouais,

Et peut-être est-ce qu'on peut,

Je suis en accord et je me dis que ; là si je devais refaire peut-être, hein, je sais pas, mais que j'aurais tendance à davantage tendre vers une *affirmation de soi* dans ma vie personnelle, et je pense que, je sais plus trop à quel moment, mais que si je l'ai fait ce, à l'heure où je l'ai fait, si je le ref', enfin, je crois que j'ai fait un saut quantique en fait, que maintenant je me prends, c'est pas que je me prends plus par la main, mais je me, j'arrête de m'auto-flageller et j'arrête de, de, ah parce que j'ai, moi j'ai un trait de caractère, ou j'ai eu, mais que j'ai plus, et que maintenant, heu, pas je renie, mais je veux pas retomber dans ces tendances-là à l'auto-dévaluat', dévalorisation, et que là si je devais le faire, peut-être que ça changerait, tu vois, parce que je me sens mieux dans ma vie personnelle et du coup ; ouais, peut-être, peut-être c'est ça que ça m'inspire, ça,

Ouais, l'envie du coup de plus te donner d'importance à toi en tant qu'individu, dans ta vie perso,

Ouais,

Puisqu'en fin de compte ; donc toi tu penses que ta vie en EPS est petit à petit, ou en tout cas à travers ton passif ensuite, en train d'influer sur ta vie perso parce que t'as post', tu te sens mieux dans ton métier,

Bah le fait d'avoir l'Aggeg, par exemple, heu, ça me, je, je TrA', enfin ça me, ça me donne l'opportunité de m'affirmer ou de, de nourrir en fait l'*affirmation de soi* ou le, je sais pas comm', mais nourrir mon individu, tu vois, chose que je faisais pas avant, mais là je le fais consciemment parce que j'en ai marre et je veux plus m'auto-déva', enfin me dévaloriser et stagner dans, dans la personne que j'étais et que, parce que c'est désagréable, c'est du mal-être et c'est du, du pas bon, enfin c'est du pas bon, c'est du que je veux pas,

Ouais ; ouais, tu t'es donné confiance en fait, là, au fur et à mesure,

Ouais, voilà,

Et est-ce que tu penses que,

C'est pas venu comme ça, hein, faut que j'y travaille, j'y travaille encore,

Toi ce qui t'apporte le plus de bien, là où tu te réalises le plus dans ton métier,

Ouais,

Moi tu me dis que c'était quand même ici,

Ouais,

C'est là-dedans, ce que j'avais l'impression que tu éviqué des valeurs plutôt dans la transcendance de soi, dans l'objectif de voir les élèves évoluer,

Ouais,

C'est pas, c'était pas dans ta posture, c'était toujours dans la posture de l'autre,

Ouais,

Donc est-ce que tu penses qu'il y a un élément de toi, peut-être maintenant, est-ce que, sur une échelle déjà de 1 à 10, à combien tu serais d'accord avec ça ? Actuellement tu m'as dit peut-être du, avec, en EPS seulement,

Ouais ; en EPS, je pense proche des maximales, hein, 9, 10,

Et là-dessus par contre, t'auras un désaccord par rapport à l'affirmation

Ouais, 7 parce que, parce que du coup je mets plus d'importance maintenant à l'affirmation, soit dans ma vie personnelle, que j'en mettais avant la rentrée- là ou avant. J'en mettais, tu vois, mais avec une teinte un peu, j'avais l'impression d'être handicapé, en fait, comme un, un manque d'estime. Si je te dis que la, le altruiste égoïste est un petit peu fin comme, comme nuance, tu vois, parce que ouais, ouais, j'en suis conscient

Vu l'heure, on va arrêter, merci beaucoup

– merci,

1.2 Retranscription entretien Lucie

Bonjour

Bonjour

Dans un premier temps, j'aimerais que tu m'expliques comment est-ce que es devenue professeur d'EPS, qu'est-ce qui t'a amenée à être professeur d'EPS.

Alors moi j'aimais bien le sport en général, donc après ma terminale, je me suis décidée pour aller en STAPS. Et après, cursus STAPS classique, bonne réussite dans mes années et du coup, voilà.

Pour toi, partir en STAPS, ç'a été naturel, vue la façon dont tu le dis.

Partir en STAPS, c'était naturel, mais pas forcément pour être prof. Je savais pas, en fait, j'allais pour faire du sport. Puis après, comme j'ai bien réussi 1^{re} année, 2^e année, 3^e année, on m'a orienté plutôt en éducation et motricité (éduc-mot). À l'époque, la plupart allaient en éduc-mot. Donc voilà.

Et ce que tu saurais dire pourquoi STAPS et pas autre chose ? Tu dis que tu aimes bien le sport, mais est-ce qu'il y a d'autres raisons ?

Parce que j'avais envie de travailler dans le sport.

Tu avais envie parce que c'est l'affinité avec l'activité, l'objet sport, ou c'est dans ta pratique ?

C'était dans ma pratique, j'entraînais aussi en natation. J'ai entraîné assez jeune, à partir de 15 ans, je pense, je nageais en Suisse et donc j'avais des petits groupes d'enfants assez tôt. Donc ça, j'aimais bien.

OK. Au niveau de l'entraînement quand tu avais quinze ans ?

Oui.

D'accord. Et toi, en termes d'activité physique, l'activité régulière, compétitive ?

Moi, j'étais compétitive en natation, je faisais de l'escalade en loisir régulier et athlétisme et loisir régulier aussi.

Au niveau de la compétition, qu'est-ce que... c'était quoi, pour toi, tu avais vraiment un objectif de résultat ? Tu faisais des compétitions nationales ?

Je faisais des compétitions nationales, mais en Suisse, donc t'as un moins gros vivier qu'en France quand même, le niveau est moins bon en Suisse. Et puis non, j'avais pas des gros buts compétitifs. J'étais plus dans un sport pour tous.

D'accord. Est-ce qu'il y a des gens qui t'ont marquée dans ton cursus scolaire ? Même après, à partir du moment où tu es entrée en STAPS, des individus, des profs qui t'ont vraiment marquée et dont tu t'es dit « j'aimerais devenir comme lui, j'aimerais... ».

Mes profs du lycée en EPS étaient bien, enfin étaient vraiment constructifs et on voyait qu'ils étaient au fait de toutes les nouvelles pratiques et c'est vrai que je me suis dit « ç'a l'air cool, quand même, de... ». C'était bien, ils nous faisaient découvrir plein de trucs, ils se bougeaient les fesses.

Est-ce qu'il y en a un en particulier que tu as en image ?

Oui, j'en ai deux.

Est-ce que tu pourrais me dire, en les revoyant, ce qui te plaisait chez eux, ce qui t'a marquée.

Forte personnalité, organisateurs. Ils organisaient plein de trucs et puis pratiques nouvelles, c'est-à-dire, à l'époque – moi je suis un peu vieille du coup, c'était dans les années 92, 95 – on a fait de la lutte par exemple, ce qui se faisait pas tellement à cette époque-là. On faisait de l'escalade, des stages d'escalade dans les Alpes, enfin des trucs qui ont été mis en place parce que ces gens-là étaient là et qu'on n'aurait pas faits sans eux.

Est-ce que là-dessus, peut-être, à partir du moment où tu es rentrée en STAPS, tu es rentrée en éduc-mot, tu t'es sentie de suite dans ce métier à travers ces... tu as essayé de te référer à ces personnes-là où tu as essayé de construire un cadre qui te ressemblait, qui était adapté à ton... ?

Oui, non, c'était pas réfléchi, j'ai fait ça comme je pouvais.

À partir du moment, du coup, ou tu rentres en éduc-mot, pour toi, le cursus va de soi, tu attrapes l'enseignement ? Tu as eu le concours rapidement ?

Non, j'ai pas eu le concours rapidement, donc j'ai bien réussi jusqu'à la 3^e année, même en 4^e année, ça se passait bien donc nous c'était PLC1, et puis j'ai été admissible plusieurs fois sans être admise donc j'ai passé quatre fois le CAPEPS, moi.

OK. Est-ce que pour toi, du coup, par contre, tu t'es toujours dit « malgré tout, je veux faire ce métier, je reste dans le métier, j'essaie de... ».

Non, je me suis pas toujours dit ça parce que du coup, à côté, donc premier échec, après j'ai recommencé parce qu'un échec, c'était pas... c'était concevable, mais la deuxième année, au deuxième échec, je me suis inscrite ensuite au brevet d'Etat de natation parce que je me suis dit « si j'ai pas le CAPEPS, faudra quand même que je fasse quelque chose », donc j'ai validé ça et à côté de ça, je bossais en agence d'événementiel. Donc j'ai commencé quand même à me dire « si l'éducation physique ça marche pas, faudra que je fasse autre chose ».

Et du coup, qu'est-ce qui a fait que... enfin, quand tu es entrée dans le métier par exemple, à partir du moment où peut-être même, si jamais tu as donné des cours pendant ces temps-là, est-ce que tu t'es dit vraiment « c'est un métier que je veux faire », ou « c'est pas grave si je change » ? Est-ce que pour toi, c'était grave de rater ce concours une cinquième fois.

Ç'aurait été grave de rater le concours, oui, je pense que je le voulais quand même. Il fallait que je l'aie. Est-ce que je voulais vraiment être prof d'EPS au final ? Ben en fait, j'ai l'impression que j'aurais pu faire plein d'autres jobs. J'ai l'impression que j'aurais pu faire plein d'autres trucs et donc, voilà, c'est plus la finalité, je voulais vraiment obtenir ce truc, quoi, ce concours.

Un défi. Et quand tu vois maintenant ton parcours avec un peu de recul, est-ce que tu te dis « j'aurais pas eu ce concours, ç'aurait pas été grave, j'aurais été dans l'événementiel... ».

Ben j'aurais eu une autre vie. Qui aurait été bien aussi.

Donc en soi, tu te dis pas non plus... ben oui, ç'aurait été une autre chose.

Ç'aurait été bien, oui.

OK. Maintenant, quand tu vois un peu ton parcours et ton métier actuellement, est-ce que tu pourrais me dire ce qui te fait rester dans le métier. Pour toi, c'est quoi les éléments fondamentaux favorables.

Ce qui me fait rester, c'est que ça se passe globalement bien. Ma hiérarchie, ça se passe bien même si j'ai une hiérarchie qui est pas facile. Avec moi, ça se passe bien. Avec les élèves, ça se passe bien. Avec les collègues, la plupart, ça se passe bien aussi. Voilà, donc c'est quelque chose qui... ça me dérange pas, quoi, ça se passe bien. Redis ta question ?

Quels sont les éléments, les facteurs de persistance. Dans ce métier actuellement, qu'est-ce qui te fait rester ?

Ce qui me fait rester aussi, c'est l'organisation du temps. C'est-à-dire que c'est un travail qui permet de... donc tu as tes heures de présence et puis après, sur le reste, tu peux gérer comme tu veux. Tu peux travailler la nuit, tu peux travailler le soir ou alors si pendant une semaine, tu es vraiment fatiguée, tu veux pas travailler, tu travailles pas. Enfin, je veux dire... tu vois ce que... ? T'arrives à t'organiser pour t'occuper de tes enfants, faire tes loisirs et puis préparer ton travail comme tu veux. Enfin, « comme tu veux ». Dans la mesure de ton emploi du temps de base, mais ça c'est quand même hyper appréciable, je trouve, pour moi.

Et là-dessus, est-ce que pour toi, ce sont toujours les mêmes éléments qui t'ont toujours donné de l'engouement dans ce métier ou est-ce que ç'a changé en cours de route ? Depuis ta titularisation.

Par rapport au fait que ça se passe bien, etc. ?

Oui.

Globalement, ça s'est toujours assez bien passé par rapport à mon niveau d'expertise, en fait, je dirais. J'ai quand même évolué par rapport à mes pratiques, mais j'ai toujours eu un cadre qui était relativement sympa, enfin « sympa », où j'étais, on va dire que ça se passait bien avec les gens avec qui le gravite directement. Sauf en PLC2 où ça s'était mal passé. Mais bon, c'était plus du fait de ma tutrice qui faisait que ça s'est pas bien passé. Sinon, après ça s'est toujours bien passé avec l'environnement.

OK. Est-ce que tu pourrais me dire, de manière un petit peu plus concrète, qu'est-ce qui t'anime maintenant, concrètement, dans le métier. Tu me dis « l'organisation », « ça roule avec la hiérarchie ». Est-ce qu'il y a des choses dans tes cours qui t'animent vraiment, dans lesquelles tu te dis « je prends vraiment tu plaisir, je... ».

Je trouve que dans le relationnel avec les élèves, c'est vraiment beaucoup plus sympa maintenant parce que je connais mieux les élèves, et du coup je sais mieux comment ils réagissent, donc c'est vrai que j'ai des rapports qui sont sympas. Enfin, c'est très apaisé – la plupart du temps, pas tout le temps –, mais quasiment tout le temps, c'est très apaisé. Puis voilà, on arrive... t'as des côtés un peu humour, t'as des activités, aussi, où les élèves progressent vraiment, donc là tu te dis « c'est cool ». Voilà.

Quand tu dis, tu m'en as parlé, avec les élèves, le relationnel est devenu vraiment bon, tu penses que c'est toi qui as changé ou c'est juste le fait de rester dans le même établissement, de construire des relations de confiance...

Non, moi j'ai changé, c'est-à-dire que j'étais très, j'étais beaucoup plus frontale avant. On a tendance à reproduire des choses qu'on a déjà vues et c'est vrai que j'étais pas du tout dans... j'allais aller au clash, des fois, ça m'arrivait de les chercher, quoi, les élèves. Alors que maintenant, ça m'arrive encore, j'ai encore quelques petits automatismes, mais quasiment plus. C'est-à-dire que maintenant, j'arrive à louvoyer pour avoir ce que je veux. Je l'ai pas tout de suite, des fois c'est au bout de six mois, mais ça, je pense que c'est la connaissance des élèves. Et après, oui, c'est vrai que ça fait depuis 2009 que je suis dans le même établissement donc le type d'élève, je le connais bien.

Oui, t'as su t'adapter. Est-ce que tu peux me détailler un peu quand tu me dis « avant, j'allais au clash », ça veut dire quoi. Avant, comment t'allais au clash ? Qu'est-ce que tu faisais ?

Ben, j'allais donner des ordres, tu vois, j'allais être là : « c'est comme ça, c'est pas autrement ! » alors qu'en fait, en zone sensible, c'est pas... ça marche pas comme ça. Enfin, ça marche comme ça peut-être si tu as des très, très gros muscles, je ne sais pas, mais moi ça ne marchait pas, quoi.

Et est-ce que à titre... avec tes élèves, tu dis que ça ne marche pas, actuellement, au vu de ton public. Mais est-ce que par exemple, c'est quelque chose quand même qui te... t'aimes que ça se passe comme tu as envie que ça se passe dans la vie courante ? Ou dans ta posture éducative de manière générale.

Quand je suis prof, je sais que tout peut arriver. C'est-à-dire que ça peut super bien se passer comme ça peut tout dégénérer. Je sais qu'il n'y a pas de règle donc je m'attends jamais... enfin, j'espère toujours que ça va bien se passer, mais je m'attends jamais à un truc parfait. Je suis prête à des alternatives.

Oui, à t'adapter en disant... mais tu gardes toujours ton focus ou tu vas... selon les alternatives, il y a un moment où tu peux changer de séance ?

Ah, je peux changer de cap si je vois que ça marche pas du tout, oui.

Et c'était le cas aussi avant ? Quand tu allais au clash, tu disais... ?

Ben si j'avais prévu un truc, j'avais plus de mal à m'adapter parce que je savais pas quoi faire à la place, avant, alors que maintenant, j'ai un peu plus d'alternatives, je sais un peu plus quoi faire.

OK. Tu penses que c'est juste l'expérience ou c'est aussi la formation... enfin, d'autres choses, des lectures, des...

T'as l'expérience, t'as des formations continues, t'as quand même pas mal d'infos sur internet. Enfin moi, je suis abonnée à plein de comptes, soit de profs d'EPS, enfin c'est des... « EPS mania », « Pepsteam », machin, ce sont quand même trucs qui font que tu y réfléchis régulièrement et au final, après, tu tentes des trucs... je pense.

Est-ce que tu peux revenir rapidement sur ton année de PLC2 qui s'est mal passée ? Tu disais du coup que ça venait sûrement de ta tutrice ?

PLC2, en fait, la tutrice ne voulait pas de PLC2. Donc en fait, en début d'année, elle a dit qu'elle souhaitait pas m'aider, qu'elle aurait pas de temps pour moi. Donc c'était clair. Puis du coup, au fur et à mesure de l'année, elle s'est aperçu qu'il fallait quand même qu'elle s'occupe de moi et là, ç'a commencé vraiment à, oui, à dégénérer parce qu'elle venait me voir et me disait « ça, ça va pas, ça va pas, ça va pas ! ». Et puis elle m'avait laissée six mois toute seule. Donc moi, j'étais un petit peu... je n'étais pas très contente. Du coup, ça s'est bien passé. Dans l'établissement, j'étais pas bien intégrée. C'était un énorme établissement, 1800 élèves, 250 profs, donc on m'a pris pour la pionne pendant un an et du coup... non, c'était pas un bon souvenir, c'était pas...

C'est aussi parce qu'elle a voulu aussi t'imposer des choses et te dire « c'est comme ça »...

Elle m'a imposé des choses alors qu'elle m'avait dit qu'elle s'occuperait pas de moi. Elle me l'avait dit clairement. Ça, vraiment, j'ai eu du mal à le supporter, en fait.

L'idée de justice ou l'idée... ? Enfin, oui, je vois.

Oui, l'idée de... ben, elle était pas fiable. Elle a pas fait ce qu'elle avait dit. Parce que moi, je veux bien qu'on s'occupe pas de moi, il y a pas de souci, mais dans ce cas-là, on vient pas m'enquiquiner, quoi. Tu vois ?

Je vois bien.

Par contre, si dès le début de l'année, elle me dit « tu dois faire ça, ça et ça », là OK, je veux bien rentrer dans le cadre, mais j'aime pas qu'on change les règles en cours de route, ça m'énerve.

Du coup, il y a une chose qui m'a un peu marqué, c'est sur... un peu quand tu disais que tu avais deux personnes un peu référentes, pour toi c'était deux profs de lycée qui mettaient en place des pratiques nouvelles. Est-ce que ce sont des choses qui sont importantes pour toi et qui ont...

Je trouve que c'est important. Après, dans la pratique, je trouve que c'est pas facile à mettre en place. Soit par rapport à des élèves, soit par rapport à des budgets, du matériel, c'est pas toujours évident.

OK, donc c'est plus important pour toi en tant qu'individu et même dans ta posture éducative, mais en EPS, en opérationnalisation...

En EPS, il y a des choses... je te donne l'exemple des TICE, on a des tablettes depuis quelques années, mais qui ne fonctionnent pas. Donc du coup, moi j'adorerais pouvoir bosser avec les élèves soit sur des activités de la CP3, même en CP5, avec des tablettes et puis je ne peux pas parce que ça ne fonctionne pas. Enfin, tu vois... et puis en fait, j'ai personne pour... non, il me faudrait des autres tablettes.

Ça, pour toi, c'est vraiment quelque chose qui te tiendrait à cœur et tu te dis...

J'aimerais bien le faire et du coup, je le fais pas, et puis voilà, du coup je me résigne, je me dis « tant pis, je le fais pas », mais en même temps, je pense que j'aurais un vrai bénéfice à le faire. Soit en gain de temps, soit ça me libérerait du temps pour aller vers des élèves en difficulté, soit ça m'éviterait, par exemple, je pense qu'en step, en step, tu vois, tu peux gérer... les fiches, au lieu d'avoir des tonnes de papier, tu peux gérer carrément les fiches directement sur les tablettes, des choses comme ça.

Oui.

Et là, tu gagnes quand même du temps et de la place.

Là-dessus, ça relève vraiment de l'institution, pour toi ?

Oui.

OK. Est-ce que tu peux me dire, quand tu fais tes leçons, qu'est-ce qui guide tes choix quand tu fais ta leçon, quand tu construis ta leçon.

Les élèves, les programmes.

OK. Tu peux m'expliquer, quand tu es en train de faire une leçon, quel programme tu regardes, quels élèves tu as en tête ? Enfin, comment tu fonctionnes vraiment, concrètement ?

Moi, je suis en lycée professionnel donc avec des CAP et des bac pro, et il y a quatre filières : deux filières CAP, deux filières bac pro et en fait, pour chaque filière, c'est un profil bien différent. Donc en fait, je raisonne vraiment par filière et puis après, les programmes, ce sont les mêmes pour tout le monde. En lycée professionnel, tu as le niveau 3 qui doit être atteint en fin de CAP/BEP et le niveau 4 en fin de bac pro. Donc moi, je regarde ça.

Tu regardes exclusivement les programmes lycée pro EPS.

Lycée pro EPS, oui, puis après, non, d'autres textes qui régissent la discipline, mais je veux dire, principalement, dans mes cycles, j'essaie d'atteindre la compétence qui est exigée théoriquement.

Donc ce qui te guide un petit peu, toi, c'est cette idée d'attente institutionnelle en disant « ils ont une évaluation à la fin, il faut qu'ils aient le niveau pour... »

Il faut qu'on ait un niveau... qu'ils atteignent un niveau qui est équivalent à un établissement du même type en France.

Quand tu dis « tes élèves », est-ce que tu peux me dire, du coup... tu essaies de partir... quand tu dis « les élèves », tu essaies de prendre des élèves en particulier, par exemple ceux qui sont les moins avantagés ou tu essaies d'avoir... ?

J'essaie de faire un peu pour tout le monde. Après, il y a des classes où il y a d'énormes différences entre les élèves et des classes où les niveaux sont très homogènes. Donc en fait, je n'ai pas de règle préétablie par rapport à ça. Les hôteliers, les bac pro hôtellerie, t'as des garçons qui font vraiment beaucoup de sport, qui sont très moteurs et puis tu as, à côté de ça, d'autres garçons qui font rien. Enfin, je dis des garçons ou des filles, qui ne font aucune activité physique et qui donc n'ont aucune compétence pour l'instant en activité physique. Donc du coup, je dois prévoir un peu pour tout le monde. Et pour les classes plus de CAP, avec quasiment que des filles, là, les niveaux, tout le monde a le même niveau, quasiment. Pas de condition physique. Là, c'est plus simple, parce que je prévois pour la masse.

OK. Quand j'entends un peu ton discours, est-ce que ce qui anime ton cours, c'est le progrès moteur ? Tu vises un objectif principalement moteur.

Alors progrès moteur, moi, je suis... je dévie de plus en plus vers la santé parce que je l'avais déjà dans le fond de la tête avant, mais là, c'est vraiment, clairement affiché. Si j'aimerais vraiment qu'ils se rappellent d'un truc, c'est comment on fait pour s'entretenir, c'est important de faire de l'activité physique tous les jours, trois fois par semaine, enfin les recommandations de l'OMS, quoi. Donc je suis vraiment... parce que d'un point de vue moteur, moi j'ai des élèves qui ont très peu de pouvoir moteur, on va dire. Donc les progrès, pff. Tu peux avoir des progrès, mais tu n'en as pas beaucoup non plus. En lycée pro, t'as aussi la problématique du temps : le temps y est très découpé, t'as des élèves qui partent en stage, t'as des élèves qui sont beaucoup absents, enfin du coup, t'as pas les mêmes problématiques qu'en collège, par exemple.

OK. Maintenant, est-ce que, pareil, tu peux l'opérationnaliser : comment est-ce que tu mets en application l'objectif de santé ? L'objectif « viser le progrès moteur » ou « viser la santé », comment tu le mets en application ?

Viser la santé, je fais systématiquement un cycle de CP5 avec toutes mes classes, donc soit musculation, soit step. Avec aussi un peu de marche en fin d'année, tu sais, quand tu as plus ou moins cours, ou pas vraiment cours, enfin

bref. Donc soit marche, soit course, avec des apports de connaissance par rapport à la santé, en fait. C'est-à-dire que j'essaie de lier l'activité qu'on fait avec des connaissances sur la santé. Dans l'action, c'est-à-dire savoir des fréquences cardiaques, des sensations d'essoufflement, des sensations de chaleur, des sensations viscérales, quoi. Les associer.

Oui, donc c'est vraiment au niveau de la CP5 que tu l'exprimes le mieux. C'est l'activité support...

Ben c'est l'activité où c'est le plus simple, en fait. Après, j'essaie de le faire quand même dans tous les cours. Par exemple, sur l'échauffement, j'essaie de lier toujours un côté santé : tonification, cardio, etc.

OK. Comment tu te positionnes, du coup, toi dans le cours, pour essayer de favoriser cette pratique future et ainsi de suite ? Comment tu te positionnes, par exemple, tu es dans ton gymnase, tu fais activité step, comment tu te positionnes ? Est-ce que tu essaies de te mettre... enfin, comment tu es, en cours ?

Comment je suis en cours ? En step – dis-moi si je me trompe de réponse – je vais être très directive au début et puis au fur et à mesure des cours, si j'ai réussi mon cycle, les élèves font tout tous seuls, enfin pas tout tous seuls, mais ils sont autonomes dans leur gestion de fiche, dans leur gestion d'enchaînement, dans leurs répétitions, dans le remplissage de fiche, etc.

L'objectif, c'est qu'eux fassent ce qu'ils ont envie de faire ? Ça veut dire qu'ils choisissent leur mobile, ils choisissent...

On expérimente d'abord les mobiles. Bon, ça dépend du niveau, mais on va prendre... en bac, on va expérimenter les différents mobiles, on va essayer de jouer avec les paramètres.

Essaie de prendre plutôt en seconde, si tu peux. Parce qu'en bac, du coup, tu vas sûrement rester dans les programmes.

Ben, en seconde, je reste un peu plus longtemps sur de la découverte, donc déjà, répéter des pas parce que tu es obligé quand même de savoir quelques pas avant de commencer. Après, je vais faire des espèces de tests d'effort, c'est-à-dire que j'essaie de... alors tu n'as pas beaucoup de production là-dessus, en step, donc j'essaie de bidouiller mon truc. Par exemple, je fais faire 5x5 minutes avec prise de fréquence cardiaque et prise de sensations viscérales et puis, au fur et à mesure, je vais changer les séries. Je vais faire des séries soit plus intenses, selon les classes aussi, tu vois, il y a des élèves qui vont avoir envie de plus s'arracher, donc je vais leur faire des séries plus courtes, mais à plus grande intensité. Donc là, soit je vais faire varier des paramètres, donc par exemple augmenter la taille des steps, mettre des bras, enfin tu as plein de choses. Mettre des impulsions... ça dépend des élèves, ça, en fait.

OK. Est-ce que pour toi, cet objectif de dépense physique et d'activité physique, même de performance, elle est importante en EPS ?

L'activité physique, elle est primordiale en lycée professionnel. Je dirais peut-être pas ça si j'étais ailleurs, mais en lycée professionnel, à la fin de leur terminale, la plupart quittent le circuit scolaire en fait, donc ça veut dire qu'ils n'auront plus de sport à côté sauf s'ils sont inscrits quelque part. Mais ils ne sont pas inscrits pour l'instant, donc je ne vois pas trop de raisons qu'ils s'inscrivent plus tard, tu vois ? Donc j'aimerais que, tous seuls, ils aient l'idée de prendre une corde à sauter, d'aller au parc, tu vois ? Faire des abdos dans leur chambre, ou...

Et est-ce que pour toi, la notion de perf est importante ?

Pas trop, non.

Tu vas pas te dire « il faut qu'ils performent, il faut qu'ils soient bons dans ce qui... ».

Ben s'ils le font, c'est très bien, je suis contente pour eux, mais c'est pas dans mes objectifs. C'est peut-être un tort, mais moi, c'est pas dans mes objectifs.

OK. Est-ce que... c'est peut-être une question qui est un peu difficile. Pour toi, vraiment, dans ta posture d'enseignante d'EPS, tu penses que... enfin, comment tu te définirais un peu comme prof d'EPS ou si c'est trop difficile, comment tu penses qu'on te définit ? Tes élèves, tes collègues, tu penses qu'ils te définissent comment ?

Au lycée, je suis définie comme celle qui est toujours de bonne humeur, ça va toujours... par mes collègues, hein ? Et mes élèves, je pense que, comme ça se passe bien, qu'est-ce qu'ils peuvent dire sur moi ? Je ne sais pas. Je ne sais pas. Par les élèves, je ne sais pas.

Et toi, du coup, tu saurais dire ou pas ? Comment toi, tu te définirais ?

Par rapport à quoi ?

Ben, en tant que prof d'EPS. Tu dirais « moi, en tant que prof d'EPS, je suis plutôt... ».

Moi, je suis plutôt motivée. Je suis motivée, en fait, j'essaie, voilà, je fais ce qu'on me demande. En fait, je suis un peu bête. On me demande un truc, je le fais, j'essaie de faire. J'ai un agenda google énorme, j'essaie de tout faire rentrer là-dedans. J'essaie de marcher aussi à la priorité, c'est-à-dire qu'il y a des trucs, je me dis « non, ben ça tant pis, je le fais pas », et j'arrive à switcher. Après, je passe par des phases de profonde motivation et puis tout d'un coup, je me dis « oh, pff, ça sert à rien ». Parce qu'en fait, tu as quand même toute cette administration qui est derrière... et après, je remonte. Donc c'est assez fréquent, ça, c'est... et je me dis « ah, il faut que je me casse d'ici », voilà. Donc je suis...

... sinusoïdale là-dessus.

Mais j'en suis très consciente ! Les phases de motivation sont quand même beaucoup plus importantes que les phases de démotivation, donc généralement, ça dure pas très longtemps.

Et ce qui te démotive, c'est quoi, alors ?

Ce qui me démotive, c'est la lourdeur administrative, c'est le fait que pour changer des choses, ça peut prendre...

Tu peux prendre un exemple concret ? Quand tu dis « lourdeur administrative », c'est à quel niveau ?

Ben, ce sont des papiers tout le temps. On a des papiers à faire tout le temps.

Pour des sorties... ?

Oui, pour tout. Moi je fais beaucoup de sorties parce qu'en CAP, tu as deux heures et demie de cours par semaine, mais en fait, on fait deux heures de cours par semaine, et la demi-heure qui reste on la capitalise et on l'annualise. Donc on organise... c'est là que j'ai rencontré des danseurs, des... voilà. Ben ça, il faut faire à chaque fois une feuille, faut qu'elle revienne, faut prendre des devis, ça prend un temps de dingue. Ça prend un temps de dingue pour finalement un résultat... si, je suis contente de le faire, mais si je le faisais pas, je serais beaucoup plus peinarde, quoi.

Oui.

Après, il y a des délais, aussi. On avait fait un projet, je crois que ça date de... on est en 2018 ? En 2013, on avait fait un projet avec les élèves, d'aménager la cour avec du matériel sportif urbain. On les a eus en 2018. Tu vois ? Donc bon. Faut être persévérant quand même.

OK. Donc c'est comme pour les tablettes, en fait. Pour toi, c'est... ce qui te... ce qui te démotive en tant que tel, c'est plutôt...

En vrai, ça ne me démotive pas vraiment, parce que je continue à faire. Il y a des collègues qui se disent « ben tant pis, moi je fais rien ». Moi je continue quand même à faire des trucs puis s'il y a quelque chose qui fonctionne pas, j'essaie autre chose. En fait, j'ai toujours des nouvelles idées. Je me rends compte de ça : il y a toujours un truc, voilà, on parle beaucoup d'élèves hyperactifs, dyslexiques, machin, tout ça, et là, je vais essayer d'avoir des vélos-pupitres au lycée. Ce sont des vélos qui sont vendus au Canada, il n'y en a pas pour l'instant ici, en France. Les élèves qui ont des besoins moteurs importants et qui ont du mal à se concentrer en classe, ils sont sur un vélo et ils pédalent. Enfin, tu connais, peut-être ?

Non.

Ils pédalent, enfin voilà, tu as des reportages comme ça, que tu trouves sur internet. Carrément, au Canada, ce sont les élèves qui sentent qu'ils en ont besoin, vont sur le vélo. Tu vois, on est carrément à un autre niveau. Et ça leur permet de dépenser cette énergie motrice. À chaque fois, en conseil de classe, je dis « n'oubliez pas les vélos-pupitres », machin... Et là, c'est bon, la chef, maintenant, quand on lui dit « cet élève-là, il bouge tout le temps », elle me regarde et elle rigole. Donc je sais qu'un jour, il y aura les vélos-pupitres. Donc j'ai tout le temps des nouveaux trucs comme ça, des petits défis.

Dans l'enseignement général, principalement. Et est-ce qu'en EPS, ces nouveaux défis, tu les mets en place ? Pour toi, est-ce que tu essaies vraiment de... je sais, par exemple, tu te dis, tu es sur un cycle, peu importe l'activité, tu dis « là, je veux vraiment faire quelque chose de nouveau à chaque fois ? »

Non, pas à chaque fois. Je me rends compte qu'on est énormément sollicités sur les à-côtés. J'en ai parlé hier avec... j'ai des stagiaires en ce moment et sur l'EPS-même, tu te rends compte que tu es vite dans une routine. Alors après, j'essaie de renouveler ce que je fais par cycles, si tu veux. Là, par exemple, cette année, je me suis dit « en muscu, il faut que je me renouvelle vraiment parce que je fais tout le temps la même chose et finalement, ça colle avec certaines classes, mais pas avec d'autres, donc il faut que je fasse quelque chose ».

C'est plus parce que ça colle pas avec les élèves plutôt que parce que ça ne colle pas à toi ?

Oui, puis même moi, je trouve que je fais tout le temps la même chose donc il faut que je change.

Est-ce que ça, tu le vis bien quand tu me dis « sur l'EPS, on rentre vite dans des routines, on fait souvent la même chose et tout ça », toi c'est quelque chose que...

C'est un peu décevant parce que c'est quand même le cœur de notre métier et au final, les profs d'EPS, on est énormément sollicités. Nous, il faut qu'on soit... on est profs de tout, en fait. Tu vois ? C'est conseil d'administration, CESC. C'est bon, tous les termes, tu es au clair ?

Oui.

Comité hygiène et sécurité, là on m'a demandé pour être référente égalité, je suis prof principale orientation, enfin tu vois, tout ça, toutes ces petites missions, l'avantage c'est que je les fais quand je veux, donc ça, on a dit que ça me correspondait, mais le désavantage, c'est que c'est quand même beaucoup de travail, ça prend beaucoup de place de cerveau, en fait.

Oui, ça accentue la charge mentale, mais du coup, est-ce que c'est toi qui le choisis ou est-ce qu'on te l'impose ?

Je pourrais dire non. Je pourrais dire non.

Tu penses qu'être prof d'EPS, ça t'amène à être plus... à faire encore plus toutes ces tâches ?

Ben nous, par le côté de l'Inspection, on est très sollicités de ce point de vue-là. C'est-à-dire qu'ils sont très regardants. Après, est-ce que je le ferais... je pense que je le ferais quand même. C'est pas trop... c'est pas trop la... mais globalement, les profs d'EPS sont quand même souvent, pas tous, mais quand ils sont investis, ils sont très investis. Après, il y en a qui font rien, mais... voilà. Mais généralement, celui qui est investi, il est dans l'AS, il est dans machin, le CA, le...

Oui, c'est même souvent celui qui connaît le mieux les élèves. Est-ce que là-dessus, du coup, je vois même à peu près à ce niveau-là comment tu l'opérationnalises en cours et tout ça. Est-ce que tu peux me dire, globalement, comment tu te sens dans le métier ?

Dans le métier, purement prof d'EPS, dans mes cours ?

Oui.

Moi je trouve que là, je me sens bien, je me sens beaucoup mieux qu'avant parce qu'en fait, mes premières années, j'étais à Paris avant, c'était établissement difficile, pas classé, mais difficile, et du coup j'y allais, j'étais jamais sereine. Là maintenant, je suis vraiment tout le temps, depuis plusieurs années, je suis sereine. Je me rappelle plus de la question.

En gros, comment tu te sens dans le métier.

Je me sens bien. Je me sens bien si je me réfère à moi. Après, si je me réfère à tout ce qu'il y a autour, régulièrement, ce que je te disais, j'aimerais partir. Soit chef d'établissement, mais en fait, ce sera pire parce que je serais en rapport avec des profs, donc ce serait encore pire que des élèves. Qu'est-ce que j'ai d'autre... IPR, il faudrait que j'aie... puis en fait non, ça me dit pas du tout. Ou alors carrément switcher sur autre chose. Des fois, je me dis maître-nageur, tu vois, avoir son truc, faire ses cours, c'est sympa aussi. Apprendre à nager à des gens. Donc voilà, je... mais bon, je pense que je resterai prof quand même encore un moment !

Quand tu dis, du coup, ce qui te donnerait le plus l'envie de partir, ça se ressentirait principalement par quel niveau ? Tu disais que ça se passait bien en EPS donc c'est plutôt à l'échelle plus large ?

Oui, c'est l'échelle... l'impression de ne pas avancer, en fait. Tu vois ? Chaque année, tu recommences la même chose. Tu te rends compte que l'administration, des fois il y aurait des actions à faire et on ne le fait pas parce que tout le monde laisse traîner et puis tu vois, des fois, tu as des élèves qui empirent de semaine et semaine et puis... ça s'améliore pas, mais parce que personne ne fait rien, en fait, tu vois ? Et toi, tout seul, tu ne peux pas le faire tout seul.

Là-dessus, tu as un exemple précis ? Un élève qui avait par exemple... je ne sais pas, tu as un exemple ?

Cette année, je n'en ai pas.

Les années précédentes ?

Qu'est-ce que j'aurais comme ça... ? J'ai pas d'exemple comme ça qui me vienne. C'est un peu diffus. Non, j'en ai pas, ça me reviendra peut-être tout à l'heure.

Juste un exemple : c'est un élève qui a fait une grosse...

Si, j'en ai un, ça y est ! Donc un élève qui était très absentéiste, donc tu vois, moi j'étais prof principale, donc tu appelles, tu fais plein de démarches, tu fais venir les parents, t'as même la mère qui te contacte sur ton mail, machin. Et puis en fait, comme au niveau de l'administration, il faut jamais dire si les élèves sont absents, dans les bulletins, machin... faut faire comme si ça n'existait pas. Et ben du coup, au fur et à mesure, le gamin, il s'aperçoit que sa prof principale appelle tout le temps puis bon, les autres aussi disent « bon ben voilà, faut venir », tout ça. Mais au final, comme l'administration ne suit pas, il vient de moins en moins ! Parce qu'en fait, il s'en fout. Enfin, tout le monde s'en fout ! Et au final, c'est un élève qui est parti. C'est un élève, tu sais pas ce qu'il est devenu. Mais c'était un bon élève ! C'était un élève qu'il fallait raccrocher, mais que le système n'a pas su raccrocher. Et toi, toute seule, tu peux pas faire... enfin moi, j'ai 200 élèves, je peux pas porter 200 élèves. Tu vois, à un moment donné il faut se partager le travail et du coup, je trouve que l'administration, des fois, ne joue pas son rôle, dans le sens des fois, de sévir ou de mettre les points sur les « i ». Faire une commission, dire « ben, voilà, tu t'engages à venir là, là, là ». Ça, c'est pas fait.

Oui, tu convoques vraiment l'élève, et... Y en a qui sont plutôt dans le déni là-dessus ? Tu te retrouves un peu dans ce mouvement où ils ne veulent pas faire de vagues ?

Oui, c'est ça. Voilà, c'est ça. Et du coup, c'est vrai que c'est un peu agaçant. C'est agaçant, mais en même temps, finalement, je crois que ça arrange tout le monde, comme ça il n'y a pas trop de... pas trop de travail ! Non, je sais pas ?

Oui, ça facilite un peu la tâche.

Oui, finalement. T'as moins de boulot si t'as moins de trucs dont t'occuper.

Et maintenant, peut-être, en revenant un peu dans ton passé. Qu'est-ce qui faisait que quand t'étais à Paris, t'étais un peu, tu disais, t'étais moins sereine, c'était moins simple.

Ben j'étais plus jeune, en fait. Tout simplement, j'étais moins aguerrie et puis j'avais des élèves qui n'étaient pas faciles, quand même. Oui.

C'est la gestion de classe, surtout, qui...

... oui, la gestion de classe était pas évidente. J'avais des classes de Secpa, j'avais des classes de... donc les Secpa, ils étaient gratinés. J'avais... puis même les classes de collège étaient dures aussi. Et j'avais des non-scolarisés antérieurement, donc ce sont des élèves qui arrivent...

... en collège ?

En collège, oui. Donc tu vois, ils arrivent, ils parlent pas la langue, très sympas !, mais du coup, c'était quand même compliqué à gérer. J'avais énormément de déplacements. Oui, à Paris, oui, j'avais pas d'installations sportives. C'était ça, le gros... j'avais oublié. Je faisais cours au parc des Buttes-Chaumont ou au parc de la Villette, tu vois, avec du public, avec... enfin, c'était compliqué quand même. Le parc des Buttes-Chaumont, t'as un lac au milieu donc si tu les fais courir, t'as toujours peur que...

Qu'il y en ait un qui tombe.

Oui, franchement, on faisait course d'orientation là-bas et on était dehors toute l'année. De temps en temps, on avait des terrains – enfin non, souvent – on avait des terrains de sports co, mais tu vois, le terrain de volley au mois de décembre, quoi. Donc c'était pas... Volley au mois de décembre, c'est quand même hard.

Ça fait mal.

Ça pique quand même !

Et pour toi, est-ce que tu mettrais une hiérarchie sur les choses qui t'impactent le plus dans ton métier, entre installations, élèves... on va dire gestion de groupe, qualité des élèves, relations avec le personnel, relations avec la direction. Toutes les différentes variables catégorielles qui existeraient.

Alors comme j'ai connu d'être tout le temps dehors, des installations, c'est hyper important pour moi. C'est-à-dire que là, je suis toujours à l'intérieur, je suis trop contente. À part en fin d'année, mais là, il fait beau ! Donc ça, c'est vraiment très important.

D'accord.

Parce que j'ai souffert pendant cinq ans, c'était vraiment dur. Le fait d'être dehors, c'est dur, je trouve. Et le fait d'avoir de mauvaises installations dehors, c'est dur aussi parce que du coup, ça n'aide pas dans la gestion de classe. Tu vois ? Si tu n'as quasiment rien à faire dehors, bon ben les élèves, ça va plus déborder que si c'est bien cadré. En badminton, généralement, comme c'est bien cadré, tes cours tournent bien quand même. Donc voilà, moi, les installations, c'est primordial. Après, je trouve ça important, les relations qu'on peut avoir dans le cadre du travail. C'est vrai que ça, je l'ai perdu. À Paris, c'était très sympa et là où je suis, on est que deux, deux profs d'EPS. Donc tu vois, à deux, t'as pas une dynamique de malade quand même. Au lycée, depuis un ou deux ans, tu as quand même des nouveaux profs qui sont arrivés, qui sont plus dynamiques, qui ont été formés il y a pas très longtemps, enfin qui sont plus dans le même trip que moi. Donc du coup, depuis quelques années, oui, depuis deux ans, je recommence à travailler comme je le faisais à Paris avant, c'est-à-dire avec du travail d'équipe où on se tient au courant...

... avec d'autres personnes...

... avec d'autres, mais pas profs d'EPS, du coup, puisque là, ce sont d'autres... comme on est que deux, c'est ce que je te dis, du coup c'est vite fait, enfin c'est vite fait...

Après, vous vous entendez bien, mais sans plus ? Vous arrivez à avoir des objectifs communs ?

Avec mon collègue, on a du mal à se mettre d'accord. On est pas de la même formation, de la même époque, on est pas de la même formation initiale et du coup, c'est vrai que quand on essaie de travailler ensemble, on y arrive pas. Donc ça, c'est vrai que c'est dommage.

C'est en termes de quoi ? Qu'est-ce qui diffère entre vous deux ?

Ce qui diffère, c'est la vision de l'EPS et la vision, le respect des programmes, tu vois ?

Tu me dire du coup, « vision de l'EPS », qu'est-ce qu'il... ?

Mon collègue est plus sur une vision culturaliste puis moi, je suis plus sur une EPS plaisir, enfin ce dont on parle, une EPS « santé ». Non, je suis sur une EPS clairement santé, en fait, mais aussi plaisir.

OK.

Et du coup, quand t'es que deux, le problème, c'est que t'as ces deux visions comme ça et puis comment tu fais la synthèse ? T'as du mal. C'est pour ça que deux, c'est pas terrible, je trouve. Sauf si tu as exactement la même formation, mais c'est moins riche aussi, donc du coup... ça c'est... oui.

Donc lui il est plus âgé ?

Oui, il est un peu plus âgé, oui.

OK. Ça m'intéressait que juste, en deux minutes, tu me parles de ton collègue. Il est plus âgé, du coup il reste très centré par les APSA, de manière générale ?

Oui.

Comment tu as l'impression que sur le métier, il vient jusqu'à la fin pour se dire « je serai à la retraite bientôt » ? Tu penses qu'il s'éclate quand même, dans le métier ?

Non. C'est un mec qui travaille à côté, qui fait plein de trucs, il... comment le décrire, t'as l'impression qu'il veut se débarrasser. En fait, je le traite, c'est pas très sympa. Tu lui diras pas ! Mais c'est-à-dire qu'il y a des cours à faire, il les fait, il est toujours à l'heure, toujours là, quasiment tout le temps. Mais il fait pour le faire. Je sens pas chez lui une certaine conviction. Même quand il s'adresse aux élèves, je le trouve toujours très loin des élèves. J'ai l'impression qu'il les connaît pas. Bon, bref, il m'agace un petit peu.

Je vois très bien.

Et c'est un mec qui travaille à côté au black, qui fait plein d'autres trucs. Moi je dis toujours, pour rigoler, je dis que c'est sa couverture, prof d'EPS. Mais je pense que c'est quand même ça.

OK. Du coup, est-ce que tu pourrais me dire comment toi, de manière concrète dans ton cours, quand tu as un élève qui est en échec, par exemple, dans une activité, comment tu réagis avec lui ? Comment tu interagis avec lui ?

Alors moi, j'ai beaucoup de petites classes, donc tu vois, soit des groupes de quinze – parce qu'en LP, tu as des demi-classes – donc quand c'est comme ça, c'est assez facile parce que tu peux prendre l'élève à part et voir avec lui ce qui ne va pas. Je prends l'exemple, hier, en gym, un élève qui devait faire un ATR et puis tout le long, était tout « comme ça ». Je lui dis « tends les bras ! ». Il arrive pas à tendre les bras. Alors « pourquoi tu tends pas les bras ? » « Bon, ben alors »... enfin tu vois, tu arrives à décomposer le truc jusqu'à ce qu'à un moment donné, tu dises « voilà, je vais toucher tes coudes, comme ça tu vas sentir... » et puis à la fin, ça va un peu mieux. Donc j'arrive à vraiment individualiser sur les petites classes. Sur les grosses classes, l'élève en difficulté, ça dépend des cas, j'ai aussi des classes à trente donc les classes à trente, déjà il faut dépister la personne qui est en difficulté, c'est pas toujours immédiat, et une fois que tu l'as dépistée, ben moi je peux la faire aider par un autre élève, ça peut m'arriver, ou alors je la prends à part, ou alors je leur dis de venir à l'AS ou enfin, ça peut être traité de différentes façons, en fait. Ça dépend de la cause du problème.

OK. Donc tu essaies vraiment plutôt de comprendre le problème individuellement, dans l'instant, voir ce qu'il y a à faire, et après...

Quand je peux, j'essaie de le faire. Après, des fois, j'ai pas le temps ou des fois, j'ai pas la solution.

Et quand tu n'as pas la solution, tu fais comment ?

Quand j'ai pas la solution, j'en parle à la maison ! Donc je vois avec... je sais pas, je prends l'exemple de... j'ai plein d'exemples, du coup. Quand je vois qu'un élève qui n'a jamais réussi à renvoyer un volant de badminton de

la séance, je vais le voir. Là j'ai pendu un volant au panier de basket pour voir s'il arrivait à relancer... voilà, donc même ça c'était difficile. Je peux poser des questions à côté.

Tu crées, quoi. Tu crées, tu t'interroges et tu essaies d'aller chercher.

Je peux poser des questions à côté. Après, des fois je laisse couler aussi, ça dépend du type de difficulté. Mais sur un truc qui m'interroge vraiment, je me dis « non, c'est quand même bizarre, quoi, qu'est-ce qui se passe ? ».

Oui, carrément. Tu es plutôt investie pour essayer de trouver la réponse et aller la chercher. Et maintenant, si tu as une situation de dilemme au niveau comportemental par exemple ? Un élève dont tu n'arrives pas... est-ce que tu as eu un dilemme récemment ? Au niveau comportemental ? Un problème de discipline ?

Oui, ça c'est tout le temps.

Et comment tu le gères ? Est-ce que tu en as un en tête ?

T'en veux un qui est réglé ou qui est en cours de règlement ?

Celui qui pour toi, est le plus stéréotypique de comment tu règles les conflits.

Alors, généralement, j'essaie de rester calme, je ne fais plus ce que je faisais avant de m'adresser à l'élève devant les autres. Parce que c'est vrai qu'avant, je... ça partait comme ça. Donc souvent, je dis à l'élève « tu passeras me voir en fin de cours » ou des choses comme ça. Puis après, je discute avec lui et généralement, ça s'arrange.

Donc est-ce que tu as un exemple précis ? Qu'est-ce qu'avait fait l'élève et comment toi tu as interagi avec lui ?

J'ai l'exemple, la semaine dernière, on doit retourner au vestiaire et j'ai des élèves qui se sont barrés avant. J'ai recompté, il m'en manquait trois et j'ai regardé qui était absent. Et donc j'ai reconvoqué les élèves pour leur demander des explications. Donc voilà, les élèves sont revenus. Deux des trois élèves ont dit « ah oui, pardon madame, on savait pas », enfin... tu voyais que c'était un peu... elles étaient parties parce qu'elles avaient suivi un autre groupe. Et puis une autre qui a commencé à dire « non, on a le droit de partir, vous m'avez dit oui et tout ! ». Donc là, comment j'ai géré ? J'ai vu que l'élève était très énervée donc je l'ai laissée partir puisque de toute façon, c'était après que... j'avais le temps de gérer. J'en ai parlé à la prof principale et je suis repassée dans la classe après, un peu plus tard. Donc on a pris l'élève dehors et on lui a demandé des explications, à deux avec la prof principale. Voilà. Et maintenant c'est bon, c'est fini. Enfin, c'est fini... je pense que c'est terminé. Mais ça demande du temps, quand tu fais ça. Après, ça m'arrive d'être en conflit. Là, cette année... ça m'arrive rarement, mais cette année, j'ai eu une élève avec qui tu vois que ça frictionne, moi je l'énerve, je pense, et du coup, elle me cherche tout le temps. Et comme elle me cherche tout le temps, des fois elle peut me trouver quand même. Et donc, une fois, je me suis vraiment énervée, je me suis, tu vois, oui je me suis énervée, c'est-à-dire que j'ai un peu haussé le ton, chose que je ne fais plus. Et puis du coup, elle a commencé à m'insulter. Enfin tu vois, ç'a commencé à dégénérer. Et donc là, c'est rapport, un rapport, l'élève a été reçue par la chef d'établissement. Entre-temps, il y a eu le stage des vacances, l'élève est revenue et c'est bon, c'est fini. C'est-à-dire qu'on a discuté, on a dit « ah oui, ça s'est mal passé avant les vacances ! » et puis on a rigolé et voilà, c'est terminé.

OK. Mais oui, c'est bien ! À la limite, tu arrives à trouver ton...

Oui !

Et toi, quand tu t'énerves, tu fais comment, comment tu réagis ? C'est plutôt de l'invective ?

Je peux être un peu cinglante, oui.

Au niveau des paroles ?

Oui, au niveau des paroles. Je vais dire... mais des choses toujours très polies, tu vois je vais pas m'énervé, je reste très froide quand même. Froide, mais du coup, on voit que c'est méchant, quoi.

Oui, dans la manière de le dire. OK. Est-ce que tu pourrais me dire ce qui est une séance réussie pour toi ? À quel moment tu diras « j'ai réussi cette séance ? ».

Alors principal critère, que les élèves transpirent !

OK.

Parce que nous, comme les élèves pratiquent peu à côté, souvent, pour les élèves, faire du sport, c'est juste faire un petit truc « comme ça ». Et transpirer, tu l'as pas souvent. Donc s'il y a de la transpiration, j'adore. Si les élèves ont soif, si les élèves, voilà, et puis une bonne séance, c'est : j'ai prévu un truc, on l'a fait puis les élèves ont réussi.

S'ils ont réussi ce que t'as prévu, c'est qu'ils ont atteint l'objectif.

Atteint l'objectif. Après, des fois, s'ils ont tous atteint l'objectif, c'est que j'ai peut-être pas prévu assez de choses, enfin assez de variables. Ça peut être aussi que c'est trop facile.

Ou qu'ils ont été bons ?

Oui, ça dépend.

Et là-dessus, s'il y a des élèves qui pratiquent pas, comment tu te positionnes, toi ?

Alors nous, on en a tout le temps, en LP c'est un des gros problèmes. Moi je leur dis « OK, tu veux pas pratiquer, donc tu me dois deux heures, donc tu viendras rattraper deux heures ». Et soit je les reprends sur un moment où j'ai cours avec une autre classe, soit je leur dis de venir à l'AS le midi.

OK. Et s'ils viennent pas.

Ben s'ils viennent pas, je garde les deux heures, ils me doivent toujours deux heures.

OK. Donc tu as un carnet, à chaque fois pareil, c'est...

J'ai un agenda google qui est super bien rempli. Oui.

Ou tu dis « cet élève me doit deux heures », tu l'écris.

C'est marqué. C'est-à-dire que moi, tous mes cours sont marqués et je note par exemple, si j'ai des TASSP et que j'ai rajouté un élève dans cette classe, je mets « + » et le nom de l'élève. Du coup, mon agenda, je le regarde tout le temps et donc si l'élève n'est pas venu, je mets soit de rappeler l'élève, soit de voir la CPE, soit de... généralement, ça se gère assez bien. Ça m'arrive de laisser pisser quand même... ça dépend des élèves.

Tu prends l'élève à la fin du cours et tu lui dis « j'ai cet emploi du temps là, toi tu viens avec le cours que tu veux, tu choisis le créneau, tu me dis... ».

C'est moi qui choisis.

OK, avec son emploi du temps sous les yeux.

Avec son emploi du temps, oui.

OK. D'accord. Oui donc tu ne lâches pas le morceau. Pour toi, c'est un truc...

Oui, je suis un peu morveuse, oui. Mais ça marche parce que du coup, ils le font une fois et puis après... comme ça les soûle de revenir, ils le font plus. Parce qu'ils se disent « autant faire là aujourd'hui plutôt que d'être là, d'attendre à rien faire et revenir deux heures », parce que là ils perdent deux heures, du coup.

Et au niveau de la tenue ?

Au niveau des tenues, je note les tenues. Ceux qui oublient leurs tenues, je mets dans leur carnet « un oubli, deux oublis » et des heures de colle au bout de trois.

Trois, une heure de colle et du coup, c'est géré par l'institution ?

Oui. Je prépare un travail et je donne à la vie scolaire.

Pour résumer un peu, au niveau de toute cette partie-là sur comment tu te sens dans le métier, moi ce que je ressens, en guise de synthèse, et tu vas me dire si tu es d'accord. J'ai vraiment l'impression que globalement, le métier, tu es satisfaite de ce que tu vis au quotidien. Par contre du coup, d'avoir de multiples activités, notamment en tant que référente pour de nombreuses instances, par rapport à ça, ça te fait une augmentation de la charge et de ces tâches-là, dans lesquelles tu retrouves un sentiment d'utilité parce que tu as l'impression que t'es fortement... enfin, toi ça te permet de bien connaître les élèves, bien connaître la structure, donc tu es vraiment investie dans l'établissement. Et à la fois, c'est ce qui te permet de te retrouver, de ressentir que tu te sens vraiment utile. Mais en même temps, tu te dis « ça me demande tellement de boulot, tellement d'à-côté » qu'au niveau de l'EPS, parfois, t'as l'impression de ne plus t'épanouir au niveau de l'EPS, mais plutôt d'avoir un rôle où tu chapeutes un peu au niveau des instances...

J'ai l'impression que je pourrais être proviseure, dans l'établissement. Je pourrais la remplacer. Tu me donnes son poste, je pense que la plupart des trucs, je sais les faire.

Pour autant, quand tu es en EPS, ce qui te préoccupe le plus, c'est l'aspect moteur, l'aspect progrès moteur.

Oui, que les élèves bougent. Puis essayer d'évoluer par rapport à des... oui, par rapport à des progrès !

Là-dessus, un petit peu pour... donc on va changer vraiment de phase. On définit les valeurs comme les qualités intellectuelles et morales des individus. Est-ce que pour toi, c'est quelque chose qui te tient à cœur ou pas trop dans tes cours ? Si oui, lesquelles ?

C'est dur, comme question ! Donc, valeurs, oui. Egalité, super important, parce qu'en fait, nous, on a des élèves qui viennent de milieux pas très favorisés. Donc essayer quand même de leur donner, enfin de rattraper, de compenser ce que les familles ne leur ont pas donné. C'est important pour moi. La justice, important. Très important.

Est-ce que c'est ce qui est important pour toi en tant qu'individu ou c'est important pour... je ne vais pas dire ton nom, mais pour toi en tant que prof d'EPS.

C'est important les deux, je pense.

OK. Est-ce que tu peux me dire comment tu l'opérationnalises ? Donc la justice, encore... peut-être les deux ? Comment tu les opérationnalises concrètement dans tes cours ?

C'est dur à formaliser, ça. J'essaie de mettre tout le monde au même niveau. De ne pas... c'est pas évident, cette question. Les autres, ils savent répondre à cette question ?

Non, mais de toute façon, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise...

Non, mais parce que c'est quelque chose que tu fais tout le temps, c'est un fil rouge et du coup, c'est dur à... j'essaie aussi de faire gaffe entre les filles et les garçons, les différences d'ethnie, les... tu as plein de différences ! D'où viennent les élèves, t'en as qui sont en foyer, t'en as qui sont en famille, t'en as qui vivent seuls. T'as des gens qui sont en famille d'accueil. Oui, du coup, j'essaie de... de faire des différences, mais sans que ça se voie ou je sais pas comment t'expliquer ça.

Quand tu dis « faire des différences », ça veut dire qu'en fait, toi, tu essaies de...

Ben des fois, je m'adapte au contexte. C'est-à-dire qu'il y a des élèves, clairement, tu vas les aider compte tenu de ce qu'ils vivent à côté.

Est-ce qu'on peut prendre l'exemple de ton élève en badminton qui arrivait pas à taper le volant ? Par rapport à cette notion d'égalité, est-ce que pour toi, tu sens... ça te semblait... parce que je pense que tu as passé beaucoup de temps avec lui, que tu as passé beaucoup d'énergie à chercher des solutions, à rechercher, à demander à des ressources externes, en l'occurrence, peu importe où c'est. Et est-ce que pour toi, ça fait

partie de cette notion d'égalité à te dire « faut vraiment que je trouve une solution, je peux pas le laisser comme ça... » ?

Oui. Si, c'est ça. Après, l'EPS, c'est vachement injuste finalement, parce que si tu pratiques à côté, finalement, t'es favorisé, donc c'est vrai que l'activité fait que c'est pas la meilleure activité si tu veux être juste. Et du coup, c'est pour ça que j'aime bien aussi la CP5, parce que généralement, les élèves la connaissent moins. Les activités de la CP5, c'est plus nouveau et puis c'est par rapport à un projet personnel : vers quel mobile tu veux aller ? Donc c'est pour ça que j'aime bien aussi ces pratiques-là.

Des pratiques qui sont culturellement diffuses.

Ben oui, puis à cet âge-là, tu pratiques pas trop de la muscu, à quinze ans. Quinze, seize ans. C'est rare d'aller en salle de sport à cet âge-là même si ça commence, là maintenant. Et du step, généralement, ils en ont très peu fait. Et puis cette approche très « se connaître et décider de ce qu'on va faire », avoir des connaissances, c'est une approche un peu nouvelle pour eux.

Et donc par exemple, sur une activité comme le badminton, pour toi, la performance, au niveau de l'évaluation ? Comment tu évalues ça ?

C'est des activités que j'aime pas moi justement, la CP4. À cause de ça. À cause des différences de niveau initial, à cause des histoires de victoire et de défaite qui, pour moi, ne sont pas importantes, mais qui, dans les textes, entrent en compte. Donc j'ai beaucoup de difficulté. En badminton, ça va encore, mais dans les activités genre handball, basket, etc., c'est compliqué pour moi par rapport à mes convictions. Je les fais quand même en fait, mais je pense que je ne suis pas la meilleure personne pour parler des évaluations dans ces activités-là.

OK. En EPS par contre... toi en tant qu'individu, c'est important pour toi, mais par contre en EPS, tu te dis « je veux être dans les programmes, donc j'évalue la perf et je... ». OK. Sur la notion d'égalité, juste, pour toi, il faudrait que tu essaies passer le même temps avec tout le monde, au niveau de tes élèves, où tu essaies vraiment de...

Ben j'essaie de le faire. Ma dernière inspection, l'inspectrice m'a fait remarquer... enfin, m'a fait remarquer. Après, elle connaît pas non plus les élèves, mais elle me dit « oui, il y a des élèves à qui vous n'avez pas parlé, etc. ». Bon. Du coup, comme elle m'a dit ça, j'essaie de faire plus attention. C'est vrai qu'il y a des élèves des fois, je les ai pas vus.

Lesquels ?

C'est les discrets, généralement. Mais les discrets, généralement, n'aiment pas que tu leur parles, tu vois ce que je veux dire ? Donc c'est un peu... tu réagis aussi en fonction d'eux. Donc maintenant, je me force à... Je me force à au moins aller un peu vers ces élèves-là. Et dans ma gestion de classe, j'essaie de passer partout. Si je suis en gym, je vais passer dans tous les groupes, en badminton, je passe sur tous les terrains...

Et est-ce que ça te semble ? Tu trouves ça... du coup, pas réglé par rapport à ceux qui sont au milieu... enfin, ceux qui arrivent à avoir quelques compétences, mais qui sont pas non plus les meilleurs. Et est-ce que pour toi, ce serait logique de passer un petit peu plus de temps avec ceux qui sont difficulté ou est-ce qu'au contraire, tu dis « je passe du temps avec eux, normal »...

Non, j'essaie de passer vers tout le monde. Après, dans la gestion, j'ai des moments en grands groupes – ça dépend des activités – mais après, ils vont être tous dispatchés sur un truc et après, je vais prendre une moitié de classe, tu vois ? Je vais réexpliquer un truc, je vais passer de l'autre côté. Ça dépend des activités mais j'essaie de varier un peu la gestion parce que des fois, sur le grand groupe, t'en as qui n'écoutent rien ou qui n'ont pas compris et n'osent pas le dire alors que sur le petit groupe, ils vont oser le dire. Donc ça, j'essaie de varier.

Ça, c'est un peu de l'opérationnalisation de la notion de justice, en fin de compte.

Oui.

Être juste, en EPS, pour toi, c'est quoi ? La justice, tu essaies de l'opérationnaliser comment ?

Être juste, déjà, c'est connaître la valeur de l'élève, la juste valeur de l'élève au moment de l'évaluation. C'est aussi la justice par rapport à ce que disent certains par rapport aux autres. C'est-à-dire essayer de s'extraire, parce qu'il y a pas mal d'histoires, tu te doutes bien : les vestiaires, les machins, lui il a dit ça, machin. Donc j'essaie d'être juste et intègre et après, dans le cadre de mes cours proprement dits... c'est vraiment dur, la question des valeurs par rapport aux pratiques. C'est difficile.

Je le comprends complètement mais globalement, quand même, t'as réussi à l'imager un peu. Je vois la notion de justice aussi au niveau de ton temps de parole avec chaque élève, qui revient aussi à la notion d'égalité mais où tu essaies vraiment d'être... d'être juste, toi aussi, en termes de feedback, en termes de répartition de ton temps. De présence aussi. Enfin, je sais pas, dis-moi si c'est pas...

Oui, c'est ça, oui. Après, il y a peut-être d'autres choses mais je vois pas, là. Il aurait fallu que je révise un peu.

Non non, c'est très bien ! Globalement, ça me parle à peu près. Est-ce que pour toi, juste, tu perçois une focale en termes de valeur, donc toi tu m'as dit à peu près quelles étaient tes valeurs phares en tant qu'individu et puis même dans tes cours, tu me dis égalité, justice, pour toi c'est ce qui est fondamental. Est-ce que tu vois des valeurs fondamentales au niveau de ton équipe disciplinaire ou ton équipe pédagogique, des valeurs communes que vous avez formalisées ? Ou il y en a pas spécialement ?

Dans le lycée, théoriquement, t'as la valeur d'égalité puisque là, on est bien matraqués avec ça. Mais tu te rends compte que c'est pas toujours... non, chez nous, c'est pas... chacun fonctionne un peu individuellement.

OK. Quand tu dis « théoriquement », il devrait y avoir la valeur d'égalité, tu la vois où ? En théorie.

La théorie ? C'est que t'as pas le droit de faire de différence, normalement, tout le monde est égaux. Et ça, c'est partout. Donc à l'école encore plus.

OK, donc toutes les différentes lois qui vont essayer, au niveau des textes, d'accord. Est-ce que là-dessus, du coup, donc pour toi c'est l'égalité qu'on voit le plus, théoriquement ?

Qu'est-ce qu'il peut y avoir d'autre... ?

Déjà, en théorie.

Oui. Eh ben, je sais pas.

Ce que tu perçois ! Non mais l'égalité, c'est très bien.

J'essaie de regarder...

Ce que tu perçois comme élément fondamental, prioritaire dans les textes en termes de valeur, c'est plutôt l'égalité, ce sur quoi on met, pour toi, la focale.

En ce moment, c'est vraiment ça, je trouve. Tu vois ? On a reçu un courrier pour dire qu'il fallait absolument un référent égalité dans les établissements. On reçoit beaucoup de trucs comme ça...

Et en termes de formalisation, du coup, peut-être, dans ton établissement, toi, si jamais on doit te demander dans ton établissement, qu'est-ce que vous mettez... est-ce qu'il y a des valeurs que vous avez en commun dans votre projet d'établissement, dans votre... est-ce qu'il y en a, qu'il n'y en a pas ou est-ce que le projet d'établissement, en fin de compte, il est là mais bon, on le regarde pas trop.

Il est là mais il est conçu de manière très découpée chez nous. Il est conçu comme un contrat d'objectifs. Il est un peu bizarre. **Et du coup, est-ce que les valeurs ressortent ? Je peux prendre une antisèche ?**

Quand tu dis un « contrat d'objectifs », ça veut dire plein de choses à remplir et chaque discipline remplit certains objectifs, vous êtes répartis ?

Non. Dans les établissements, tu as un contrat d'objectifs, sur trois ou quatre ans. Et l'établissement s'engage à atteindre ces objectifs-là.

Mais donc pour toi, ça, c'est plutôt de la théorie. C'est pas concret. L'application, du coup, de ce contrat d'objectifs... tu te dis pas... Quand tu construis ton cours, est-ce que tu essaies de te dire « j'essaie de me mettre en... ».

Oui et non parce qu'il y a des axes du contrat d'objectifs qui ont été construits en fonction de ce qu'on faisait déjà. Donc en fait, normalement, normalement, le contrat d'objectifs, moi, j'y réponds en partie. Pas pour tout, évidemment, puisque je ne suis pas concernée par tout. Attends, je reprends juste les axes parce que ta question, elle me... Et après, non, t'as pas trop de valeurs qui sont... à part ça : « éduquer à la citoyenneté », ça c'est contrat d'objectifs. « Climat de confiance »... Non.

On voit qu'il n'y a rien, en tout cas, qui est formalisé de manière claire, où on se dit « on se met d'accord pour viser ces valeurs-là ».

Eduquer à la citoyenneté.

OK. Et dans l'Education nationale, est-ce que tu vois des éléments sur lesquels on se met tous d'accord en se disant « pour les profs, il faut viser ces valeurs-là ? ».

Dans chaque programme, tu as des valeurs qui sont rappelées. Dans tous les textes, tu as des valeurs qui sont rappelées.

Mais pour toi, est-ce que c'est applicable. Est-ce que c'est appliqué, déjà, dans les cours ? Ou est-ce que c'est... pour toi, par exemple, tu devrais en cibler une ou deux ? Celle qu'on te fait le plus revenir au niveau de l'Education nationale ? Pareil, tu dirais l'égalité ?

Oui. Est-ce que la citoyenneté, on la considère comme une valeur ?

Ou un ensemble de valeurs.

Un ensemble de valeurs ? Ben oui, tu l'as quand même tout le temps, non ? L'élève qui va devenir un citoyen sportif, actif, responsable, tu l'as. Dans la formation des jeunes officielle à l'AS. Dans la simple démarche de venir à l'AS, c'est aussi une forme de citoyenneté.

Toi, tu le perçois, en tout cas, surtout sur l'aspect citoyenneté. C'est plutôt, en fait, toi, ta compréhension, ce que tu vois comme formalisé au niveau des textes, et j'ai l'impression que c'est vraiment l'égalité qui ressort. Mais du coup, en opérationnalisation, et du coup toi, ce que tu disais, c'est qu'au niveau de ton équipe disciplinaire et de ton équipe pédagogique, vous n'avez pas de tronc commun.

Nous, il y a peu de choses dans le lycée. Après, je sais pas si tu connais le fonctionnement des lycées professionnels ?

Un peu.

Pas beaucoup. En fait, déjà, les profs sont titulaires d'un CAPLP, pas d'un Capes. Du coup, c'est pas les mêmes concours et ça se sent quand même. En matière générale, on va dire que ça va encore mais tous les... enfin, en enseignement professionnel, donc par exemple cuisine et tout ça, c'est des gens qui sont pas forcément passés par un circuit universitaire. Donc ce sont des gens, par exemple, qui ont fait cinq ans dans un restaurant, ils deviennent profs de cuisine. Donc si tu veux, au niveau des valeurs de l'Education nationale, enfin, même des valeurs en général, ils sont pas forcément sur les mêmes choses. C'est-à-dire que, je vais te donner un exemple : « tel élève, il vient pas, tant pis pour lui ! ». Tu vois, ils raisonnent plus sur des raisonnements du privé. Alors que nous, on est sur du public, normalement. Et je pense que ça, c'est vraiment spécifique aux LP. Pareil, le fait de s'investir pour les élèves, ben, les PLP le font pas tous. T'en as quelques-uns, oui, parce qu'ils le feraient spontanément, eux, mais certains, c'est plus « marche ou crève ». On est pas dans le même délire que... et à un moment donné, je trouve qu'on voit qu'ils n'ont pas eu cette formation soit à l'IUFM, soit à l'ESPE, ça se sent et c'est dommage.

En termes d'éthique, du coup, de ne pas avoir ce consensus entre vous, c'est quelque chose qui te touche ?

Oui, je trouve ça nul, oui, parce que du coup, tout le monde fonctionne un peu dans son coin. On n'est pas d'accord même sur des choses qui sont... enfin, sur du fonctionnement. Tu vois, par exemple, tu as des profs qui vont, je te donne des exemples bêtes, mais t'as des profs qui disent « OK » aux téléphones portables donc du coup, toi tu vas

dire « non », « ben oui mais avec machin, on peut ! ». Enfin, ce sont des histoires comme ça. Nous on a donc des histoires de... t'as la laïcité, aussi. La laïcité, ça c'est problématique chez nous parce qu'on a des élèves qui sont voilées. Qui, quand elles rentrent dans l'établissement, enlèvent juste la capuche, enfin la capuche, le voile si tu veux, mais elles sont encore en robe. Et du coup bon, est-ce qu'on accepte ça ? Est-ce qu'on accepte pas ça ? Donc chez nous, dans le lycée, une partie des profs disent qu'il faudrait pas accepter la robe. Mais pas pour des raisons, finalement, religieuses, plus pour des questions d'« être en tenue d'élève ». Tu vois le... ?

Oui, je vois très bien.

Et puis tu as ceux qui disent « ben non, c'est pas un signe religieux, c'est une robe, une robe longue ». Du coup, ça crée pas mal de tension entre les profs. T'as ceux qui sont... Pour moi, les élèves doivent avoir une tenue d'élève. Donc quand tu es en grande robe comme ça, même sur une chaise toute avachie, c'est pas une tenue d'élève.

Et comment l'institution... elle préconise quelque chose, l'institution se positionne pas rapport à ça ? L'établissement ?

Mon établissement ne souhaite pas rentrer en conflit, donc...

Donc ils ne disent rien.

Donc ils disent rien, comme ça il y a pas de conflit avec les élèves et pas de conflit avec une partie des profs qui est un petit peu remontée. Et puis nous, de notre côté, de l'autre côté, on est un petit peu plus pondérés, on va dire. Même si moi, ça commence à m'agacer, cette histoire, mais voilà. Et après, on a le problème quand on est en sortie, il y a des professeurs qui vont tolérer que les élèves portent leur voile mais ça, on a pas le droit. Et toi, quand tu sors avec les élèves, « ah ben oui mais avec machin, on a le droit ». Enfin, bon c'est des... ça, c'est compliqué.

Et ça revient à ta valeur de justice.

Et là, oui et puis là, c'est la loi quand même. T'as la loi... enfin c'est les principes de laïcité, mais c'est compliqué.

Parce que ce n'est pas formalisé et qu'on voit que c'est différent selon les profs. OK.

Mais bon, ça, normalement, il ne devrait pas y avoir de différence. Puisque c'est la loi.

Par rapport à tout ça, est-ce que toi tu sens en phase ou décalée par rapport à l'évolution de la discipline.

Je me sens en phase. Je comprends les évolutions, je me tiens au courant. Après, être en phase, ça veut pas dire trouver que tout est bien, mais j'essaie de comprendre.

Et tu trouves que l'évolution est bonne ? Avec les nouveaux programmes collège, les nouveaux programmes lycée

Je pense qu'il y a des choses qui sont bien et des choses qui sont compliquées.

Tu peux m'en citer une bien ? Pour toi ?

Le fait de raisonner en termes de compétences plutôt que de raisonner en... c'est pas mal, je trouve. C'est peut-être plus parlant même si... du coup, je bosse pas en collège mais du coup, c'est peut-être plus dur à opérationnaliser, c'est peut-être plus long à formaliser, je sais pas.

Oui mais en tout cas, je vois à peu près, dans la logique. Et juste, pour toi, est-ce que juste... il y a une question que je ne t'avais pas posée et après, on va passer sur ta grille. Juste un élément sur lequel j'étais pas revenu et qui m'intéresse : est-ce que pour toi, t'as l'impression que le métier te construit, te nourrit ? Est-ce que tu as l'impression, tu vois, vraiment, que ça t'apporte quelque chose, fortement ?

Je sais pas si je peux répondre à cette question. Je ne suis pas convaincue... comme je passe par ces phases « comme ça » : tac, tac, je ne sais pas. Si, forcément, ça t'apprend plein de choses. Si, là où ça m'apprend plein de choses, c'est par rapport à la diversité du public. Je trouve ça important. Je pense que je connais bien, en fait, plein

de types de gens. Et je trouve ça important, tu vois ? Je viens d'un milieu plutôt favorisé, mon père bossait en Suisse, enfin, on vivait à la frontière avec que des gens pétés de thune et du coup, c'est vrai que quand je suis arrivée à Paris, je me suis dit « ouh là là !, c'est quoi ces gens ? ». Et du coup, je me suis vachement ouverte, quoi. J'étais pas fermée mais je savais pas. Donc du coup, je trouve que je sais bien graviter selon les milieux.

Oui, socialement, une ouverture.

Ça m'a apporté de ce point de vue-là. Après, pour le reste, j'aurais peut-être dû choisir un autre travail quand même.

Oui, parce qu'après, tu trouves quand même que c'est difficile.

Oui.

OK. Donc le sentiment de réalisation, on voit qu'il est quand même distinct. Là, ce qui te fait vraiment persister, c'est cette notion d'ouverture, mettons, que tu retrouves peut-être moins en EPS mais que tu retrouves plus dans ta posture éducative où tu as vraiment un vrai rôle social, éducatif, à travers les instances, en fin de compte, en compréhension.

Oui.

Mais à la fois, c'est épuisant. Pour toi, je pense que ce qui ressort, c'est que...

... bon après, je le fais, c'est que j'y arrive.

OK.

Mais je suis pas obligée de le faire, en fait. Finalement, je suis pas payée plus pour le faire. Mais je pense que de s'investir, tu facilites ton travail à côté, parce que tu connais mieux les élèves, parce qu'ils te reconnaissent, ils voient que tu agis pour eux.

En termes de reconnaissance, c'est les élèves, pour toi, qui est le... plus importante, la reconnaissance, du coup, de ton...

Ben les deux sont importants, j'aime bien la reconnaissance des...

... des pairs ?

Des deux, oui.

Pairs ou institution ?

Institution, tout le monde.

Quand tu dis tout le monde, c'est IPR ?

Ben les élèves, les IPR, l'administration et les collègues, aussi.

Plutôt péda, plutôt au niveau de l'équipe établissement.

Oui.

OK. Ça, pour toi, c'est quelque chose qui te fait du bien. Tu le ressens.

Oui, c'est important pour moi. C'est pas formalisé mais je me rends compte que c'est important pour moi.

OK. Là-dessus, dernière question, après on change, mais c'est... quelles pensées te viennent à l'esprit quand tu vois des élèves auprès desquels tu arrives à vraiment avoir un rôle, tu vois... par rapport à l'ouverture, par exemple, que tu ressentais avec les élèves. Quand ça te fait du bien, c'est quoi les pensées... ? En cours, par exemple, ça va être avec les élèves qui socialement, sont vraiment défavorisés, je suppose ?

Oui.

Et toi, c'est quoi, la pensée ? Tu te sens dans quel état ? Qu'est-ce qui te vient à l'esprit ?

Ben je me dis que je sers à quelque chose, dans ces cas-là. Peut-être que ce sentiment-là, je ne l'aurais pas à Montebello ou dans un bon lycée, quoi.

Oui, d'accord. Du coup, là, je vais t'expliquer rapidement, c'est ta grille de réponses au questionnaire sur les valeurs. Donc en fait, le questionnaire auquel tu avais répondu, il était opérationnalisé dans trois contextes différents. Donc il y avait un questionnaire qui était validé, qui vraiment t'interrogeait sur toi en tant qu'individu. Comment, en tant qu'individu, quelles étaient tes priorités de valeurs ? C'était vraiment une histoire de hiérarchie. Toutes les valeurs existent chez chaque individu mais par contre, elles sont hiérarchisées différemment. Donc ça, la grille la plus foncée qu'on voit, donc là c'est un bleu en vraiment plus foncé, ici c'est toi en tant qu'individu. Ensuite, il y a une autre grille, c'est un bleu plutôt assez fort, c'est toi en tant que prof mais pas en tant que prof d'EPS, ta posture éducative, dans l'enseignement général. Et enfin, une grille bleue cyan, vraiment bleu plus clair, c'est toi en tant que prof d'EPS, comment est-ce que ces valeurs sont opérationnalisées, en fait, dans ta pratique ? Donc on voit pour un cadre qui est un peu différent même si dans ta hiérarchie, on voit quand même plusieurs choses qui distinguent. On voit vraiment une consonance totale à ces deux niveaux-là et on voit une dissonance plutôt forte à ces deux niveaux-là. Donc je vais t'expliquer quels sont les niveaux : ça, c'est ce qu'on appelle l'ouverture aux changements, c'est un peu ce que tu disais chez ton prof, la personne qui était référence pour toi. Souvent, les personnes qui vont être là-dedans, ce sont les personnes qui vont donner beaucoup d'importance à l'autonomie, à la stimulation. Ce sont les deux grandes valeurs qui en ressortent à travers la créativité, à travers le changement, l'envie de faire autrement, l'envie de modifier ses pratiques, de créer. Vraiment, c'est ça qui va permettre de catégoriser ce groupe-là. À l'opposé, on a la conformité. La conformité, ça va plutôt être des valeurs de tradition.

Je ne suis pas très conforme, moi !

Non, en fait tu es plus conforme dans ton enseignement de manière générale... euh, dans ta pratique toi, en tant qu'individu, tu as un peu de conformité que sur le terrain où tu essaies plutôt de mettre en place... en tout cas, c'est ce qui ressort dans tes réponses : mettre en place, vraiment, quelque chose qui va peut-être être moins en adéquation avec toi, ce que tu as vécu en tant que... auparavant, ou en fonction de ce que tu vois dans les textes, tu essaies de te conformer aux textes, peut-être, mais par contre tu essaies de l'opérationnaliser de manière un peu plus créative. Tu essaies vraiment de l'imager, de te l'approprier, ainsi de suite. Donc après, peut-être qu'on pourra rebondir dessus. Donc ce qui permet de catégoriser la conformité, c'est la tradition, c'est la continuité, l'idée de faire comme ce qui était fait avant. Pour toi, on voit que c'est pas très important dans ta posture éducative et en EPS. Après par contre, dans cette dialectique-là, c'est une dialectique où on a, d'un côté, la transcendance de soi, mais c'est la transcendance de soi dans le sens de donner de l'importance à l'autre. Donc donner de l'importance à l'autre, ça se comprend notamment avec des valeurs d'altruisme, des valeurs de bienveillance, tu vois, ça va vraiment être se tourner vers l'autre individu, être à l'écoute et ainsi de suite. *L'affirmation de soi*, ça va plutôt être le contraire, ça veut dire, c'est dans le sens où je vais essayer malgré tout d'arriver à mes objectifs. Je vais essayer malgré tout de m'écouter moi, donc de savoir ce que j'avais construit mais aussi, j'aimerais avoir un peu de pouvoir sur les élèves, avoir un peu de réussite. Se dire que si jamais mes élèves y arrivent, c'est un peu grâce à moi, c'est pas que grâce à eux, c'est pas que grâce à... donc c'est une dialectique où « je me centre un peu sur moi en tant qu'individu » et « je me centre un peu plus sur les autres, de manière générale », alors que cette dialectique-là, c'est un peu « j'essaie de modifier les pratiques », « j'essaie de faire des choses différentes » et « j'essaie de me conformer à ce qui est déjà fait ou à ce qui est... ». Donc là-dessus, toi, on voit un peu cette hiérarchie, elle se distingue, donc, globalement, l'intérêt principal, je dirais que tu es plutôt quelqu'un qui, et puis c'est ce qu'on retrouve souvent chez les profs d'EPS, qui donne plus d'importance à l'élève, plus d'importance à la bienveillance, à essayer de comprendre la situation, t'adapter à un contexte, t'adapter à des individus. Plutôt que de t'affirmer. Et on le voit beaucoup plus, en tout cas, on le voit en tant qu'individu, c'est très fort, donc peut-être dans ta posture aussi avec tes enfants, avec tes parents, tu vois, quelque chose comme ça, où tu essaies pas trop de t'imposer. Par contre, peut-être que ça se voit aussi au niveau... vu que tu es impliquée dans beaucoup d'instances, mais dans ta posture éducative de manière générale, toi tu es vraiment... tu dis « malgré tout, j'aimerais décider » enfin pas décider, ce n'est pas que décider, mais « j'aimerais avoir du pouvoir, montrer que moi, je... je vais vous faire réussir, grâce à moi si vous m'écoutez, on va y arriver. »

J'utilise le système, en fait. Oui, c'est ça. C'est clairement... c'est comme ça dans ma tête.

T'utilises le système dans le sens... pour arriver à tes fins ?

Oui.

Ça veut dire, comment ? Est-ce que tu as un exemple ?

Un exemple, c'est sur tous les projets qui sont mis en place, quand... je suis investie dans quelque chose pour pouvoir faire le projet. Tu vois ? Des fois, je dois passer par ailleurs pour pouvoir faire quelque chose. Le coup des machines de fitness dans la cour, par exemple.

Ça veut dire ?

Eh ben comme j'étais au CA, machin, ç'a pu passer comme ça.

OK.

Donc j'essaie d'utiliser le système donc oui, ça correspond bien à ce que je fais. En tout cas.

Là, par exemple, tu avais réussi à faire venir tes machines de musculation, de fitness ?

En fait, on a neuf postes dans la cour... comme t'as sur les autoroutes : un vélo elliptique, un vélo, des tirages.

OK. Et t'as réussi à le faire passer parce que tu es en CA donc à défendre ton projet...

À un moment donné, il restait de l'argent : « ah, ben n'oubliez pas ! Il y avait... ». Les devis étaient faits et donc voilà, ça passe comme ça. Et là, c'était un poste, ça coûtait peut-être 12000 euros ? Oui, ça doit être ça. Mais c'est parce que j'étais là. Sinon, c'est un autre projet qui serait passé.

Et du coup, toi, ça t'apporte quoi ?

Je suis contente ! Je suis contente que ça réussisse et puis ça sert pour les élèves, donc c'est tout bénéf.

Et après, donc, sur l'autre dialectique, tu me diras, pareil, si t'es d'accord. On voit une grande congruence sur le plan de l'ouverture au changement, globalement, autant en tant qu'individu que dans ta posture éducative et en EPS. Globalement, on voit que tu es à 4,5, 5 sur 6, donc c'est à peu près comme la transcendance, un petit peu en dessous, mais c'est assez important pour toi. Donc je ne sais pas après comment ça s'opérationnalise mais j'ai l'impression que, pour toi, c'est quelque chose d'important, tu aimes bien quand même avoir du changement, de la créativité dans le sens « créer des nouveaux projets », « faire de nouvelles choses ».

Avoir des idées, oui, de nouvelles idées.

Du coup, les nouvelles idées... enfin, avoir de nouvelles idées mais aussi les opérationnaliser dans tes cours et essayer de les mettre en application. Et la notion de conformité, on voit que c'est par contre à titre individuel. Dans ta vie, tu aimes bien quand même avoir un fonctionnement qui n'est... pas traditionnel mais aussi assez routinisé, tu aimes bien être rassurée, tu aimes bien être... alors que par contre, je ne sais pas si pour toi c'est réaliste parce que je ne l'ai pas trop perçu dans ton discours pour l'instant, mais dans l'enseignement général et en EPS, c'est moins important. On voit que tu es à 3, donc malgré tout c'est une posture qui, tu vois... c'est souvent une dialectique donc normalement quand là c'est haut, là c'est bas, donc ça va un peu de soi. Mais par contre, on voit qu'il y a une grande distinction entre ta vie perso et en enseignement général, et en EPS, où tu essaies pas trop de te conformer à ce que tu as pu voir, toi, avant, ou à ce que tu as pu voir dans les textes, auparavant. Tu essaies vraiment toujours de te... de créer quelque chose de nouveau plutôt que d'essayer de faire quelque chose que tu as déjà fait, que tu as déjà mis en application, et ainsi de suite. Est-ce que ça te correspond, pour toi, ou pas du tout ?

Oui, ça semble correspondre. J'essaie de partir, enfin... même si j'ai toujours les textes, les textes ça reste ma base, mais j'essaie de partir de ce que j'ai, donc des élèves, en tout cas dans le cadre de l'EPS. Donc en fait, ben des fois, tu pars de ce que tu as. Donc c'est vrai que des fois, tu bricoles avec les textes pour que ça colle.

Oui, tu essaies de faire quelque chose qui correspond à tes élèves et après, tu le remets dans les textes de manière un peu...

Oui. Ma démarche c'est plutôt ça, quand c'est difficile, oui.

Donc là par exemple, tu serais dans un autre établissement, tu l'opérationnaliserais différemment pour être peut-être plus en concordance avec ce que tu es toi.

Certainement, oui. Certainement. Je pense, hein. Après, je suis pas...

Oui, non, ça s'explique par contre... là, tu fais le lien. Moi, tu m'expliques en tout cas ça, ça me permet de le comprendre. Et l'ouverture, par exemple, dans tes cours, tu l'expliquerais à quel moment ? Par exemple, l'envie d'amener des tablettes, cette envie-là, la créativité ?

La créativité ? Ben c'est faire des activités nouvelles, des sorties différentes, leur montrer des beaux trucs. Moi, j'aime bien les emmener dans de beaux endroits, pour qu'ils voient qu'il y a quand même des endroits où ça claque. Et puis oui, utiliser des petits logiciels, des petits... je sais pas, moi, sur des rencontres ATP, des trucs comme ça. Tu vois ? Changer, en fait ! J'essaie de ne pas toujours faire la même chose même si, dans la réalité, tu reproduis quand même. Il y a des choses que tu reproduis mais j'essaie d'amener des choses nouvelles par touches. Ça va, ça correspond ?

Oui, carrément. Est-ce que tu pourrais me dire, sur une échelle de 1 à 10, en quoi est-ce que tu es d'accord avec... enfin, si tu es d'accord avec chacune... par exemple, au niveau universel, donc priorité principalement à la transcendance, ensuite à l'ouverture, à la créativité, ensuite c'est un peu égal. Plutôt à la conformité, à l'affirmation. Par rapport à ce que je viens de te dire. Est-ce que sur une échelle de 1 à 10, tu peux me dire si tu es d'accord ou pas d'accord avec cette hiérarchie ?

Avec ton... ben... si, je pense que dans l'explication que tu m'as donnée, je pense que ça correspond bien. Après, peut-être, là, sur la conformité, je suis quand même étonnée de ne pas... oui, il me semble que j'essaie quand même d'être bien conforme à ce qu'on me demande.

OK.

Tu vois.

Est-ce que juste, pour chacune d'entre elles. Donc par exemple, là, au niveau universel, est-ce que toi, en tant qu'individu, sur une échelle de 1 à 10, tu es plutôt d'accord ou pas d'accord ?

Ben là, je suis plutôt d'accord, oui.

Tu dirais combien ?

Ben je dirais, comme il y a cette histoire de conformité, je dirais, je sais pas, huit.

OK. Sur l'enseignement général ? Donc celui-là.

Ah non mais attends, du coup je me suis plantée, le premier, c'était quoi ?

C'était toi en tant qu'individu.

Ben si, ben huit.

C'est ça où t'es le plus d'accord ?

Oui.

OK. Au niveau du portrait en éducation physique, donc celui-ci ?

En enseignement général...

En enseignement général, pardon.

En enseignement général, c'est celui-là, ben du coup, huit et huit.

OK.

1.3 Retranscription entretien Yoann

Bonjour

Bonjour

Je vais donc procéder à votre entretien pour euh ... enfin tout d'abord j'me présente je suis professeur d'éducation physique et doctorant en STAPS j'fais une recherche sur le bien-être au travail des enseignants de l'éducation physique. Pour ce faire vous avez répondu en mai à un questionnaire qui retraçait un peu votre parcours professionnel. Et j'aimerais étayer un peu vos propos, vos réponses, donc, euh, aujourd'hui on va essayer de, on va avoir une discussion commune en quatre temps. Donc dans un premier temps, je vais vous questionner un peu sur votre passé et ensuite vous allez voir au fur et à mesure sur comment vous vivez le métier et pt'êtrre un p'tit peu des perspectives, une mise en en situation dans votre, dans votre, dans votre parcours professionnel.

Donc... pour démarrer j'aimerais comprendre un peu, euh, comment vous êtes devenu professeur d'éducation physique, qu'est-ce qui a fait que vous vouliez faire ce métier.

Mmm... je savais pas au début pour être honnête je savais pas du tout. Euh... au lycée j'aimais bien, je j'avais fait option sport... euh au lycée d'ailleurs c'est pour ça que j'étais pas au lycée de rattachement mais j'étais à un autre lycée, donc j'ai demandé une dérogation pour aller au lycée Jean-Moulin à Béziers en option sport, option EPS ouais et j'crois que c'est option sport que ça s'appelait et euh... et j'avais bien aimé, j'avais un très très bon feeling avec les professeurs d'EPS qui étaient là-bas et euh... et j'm'étais dit pourquoi pas faire professeur d'EPS et puis et puis on avait discuté et puis ils m'avaient dit inscris-toi à la fac de sport et puis tu vois c'que ça te c'que ça donne. Donc j'me suis inscrit à la fac à la fac de sport et c'était un p'tit peu le seul euh, le seul euh la seule branche qui me plaisait un p'tit peu, et puis et puis comment dire, j'suis un peu flemmard aussi donc j'étais pas trop chaud de faire une fac de faire ingénieur ou de faire une fac de droit ou autre chose et euh.. , et qu'est-ce que je voulais dire après c'est (aspiration de bouche)... Donc après, j'ai, j'ai fait, la première année et ensuite euh en fin de première année fallait choisir un euh une... une option et donc j'ai pris l'option entraînement sportif qui n'est pas du tout l'option euh éducation et motricité pac'que ça me, euh, ça me plaisait à ce moment là. Donc j'ai fait la deuxième, troisième année et en fin de troisième année euh, il fallait choisir euh, fallait choisir euh, qu'est ce qu'on allait faire et.. en... en entraînement sportif, y'a pas spécialement de boulot... J'avais pris rendez avec euh... cinq six professeurs à la fac de sport qui m'avaient dit que euh que, au niveau du Capeps, c'était ouvert ces temps-ci et puis et que ça pouvait être une possibilité et puis que si ça me plaisait je pouvais tenter donc euh... donc j'ai tenté le le le concours c'est de là où je suis parti en... professeur d'EPS quoi.

Dans tout ça qui c'est qui vous a marqué ? Vous parlez du professeur de, de vos professeurs de lycée. La relation que vous aviez c'était plutôt une relation humaine ? Vous vous retrouviez en eux au travers de quelle ? Qu'est-ce qui vous...? Dans quoi vous vous retrouviez un peu dans leur euh, dans votre relation ?

Bah, c'est euh, on était euh..., bah déjà on était en option, option, option sport donc c'est à dire qu'on avait cinq heures de sport en plus, de sport pas, pas d'EPS. C'était plus du sport comme du type AS, un p'tit peu. Et euh on allait vraiment creuser les différents sports beaucoup plus loin que euh en EPS euh et donc on avait vraiment une relation de proximité avec ces, avec ces profs-là et euh... donc c'est cette relation de proximité, cette sympathie qu'ils avaient en nous, en nous et le fait euh aussi c'est ça d'être proches aussi d'être proches et d'avoir envie de faire évoluer euh le euh bah de faire évoluer l'élève c'est ça qui m'avait bien plu et... et voilà et puis le métier, le métier en lui-même me plaisait me plaisait bien quoi. Bon et puis après est-ce que j'ai eu un déclic par rapport à un prof en particulier? Non, j'peux pas dire que j'ai eu vraiment, qu'à un moment donné j'me suis dit ah ouais c'est, j'veux devenir comme lui ou j'ai envie de faire ça, parce que lui fait ça. Non, j'ai pas eu trop ce déclic-là, c'était plutôt une réflexion euh sur un ensemble de euh, de profs et puis sur leur manière d'être, leur manière de faire et puis d'être humainement aussi, qui m'a fait aimer ce, ce... ce métier quoi.

Est-ce que tu pourrais me donner un exemple, humainement dans c'que t'as ret'nu de leur comportement, de leur manière qui...?

Euh... qu'est ce que je pourrais dire? Un exemple précis? Non j'en ai pas. J'en ai pas vraiment un d'exemple précis mais moi, moi c'était euh, c'était qu' qu'ils étaient vraiment... proches ct'-à-dire qu'euh... et puis on s'est vu seconde, première, terminale, on avait vraiment un autre rapport et euh, et voilà on pouvait parler d'un petit peu tout sans pour autant rien faire en cours évidemment mais, et euh... qu'est-ce, comment, comment le dire mieux ? Ouais. [05'04]. Ils arrivaient à demander euh, ils arrivaient à savoir si on allait bien ou on allait pas bien, ils arrivaient à ... comme ils nous connaissaient bien on était euh, pisavait l'impression d'être important à leurs

yeux aussi, d'une certaine manière, et d'être très proche aussi. Et un exemple vraiment, vraiment concret, j'en ai pas.

Comme tu dis du coup, être très proche, est-ce que tu le retrouvais avec d'autres enseignants, ou tu le retrouvais qu'en EPS ?

Qu'en EPS.

Et l'enseignement de manière générale, ça te tentait? C'était quelque-chose que t'étais scolaire ? Les ét. profs c'est un métier dont tu te disais ça peut être un boulot sympa ou...?

Prof d'EPS. Les autres ça me serait jamais venu à l'idée. Prof d'EPS oui. Après, parce que j'aimais bien le sport, et tout ça, mais même euh, à seize, dix-sept ans, dix-huit ans (soupir) ouais prof d'EPS mais pour choisir quelque chose, mais sinon, nan, moi j'étais plutôt dans l'idée de faire, de faire p'être scientifique, j'appelais ça, scientifique dans la nature et c'était, plutôt moi cette idée-là, c'était de... idée écologie, idée nature, idée, ces idées-là qui me..., que je voulais faire depuis que j'étais tout petit, quoi.

Mais au final, je pense, parce que parce que je suis pas flemmard quoi, mais j'avais pas spécialement envie de bosser, d'ailleurs au bac, j'ai pas du tout travaillé. Et bah, il n'y a rien en soit qui me plaisait, mis à part le sport. Donc j'me suis un peu orienté dans cette filière-là

Et pourquoi entraînement sportif alors ?

Pourquoi entraînement sportif ? Parce que... euh, j'étais, j'faisais beaucoup de rugby et puis ça m'plaisait bien la préparation physique aussi. D'ailleurs, en fin de, en fin de terminale, euh j'avais fait un p'tit dossier sur la préparation physique, pas sur le professeur d'EPS, sur la préparation physique, c'est un p'tit dossier qui fallait rendre dans le cadre euh de l'option sport. Et euh... donc ça me plaisait un p'tit peu plus que le professeur d'EPS parce que, je j'aime bien euh, même j'le faisais un p'tit peu avec mes, avec mes potes, dans le cadre de la licence, de leur, de les guider un p'tit peu dans la préparation physique, de, de donner un peu des contenus, de donner des... des cadres d'entraînement, des, des programmes d'entraînement et ça me plaisait bien ouais d'essayer de, de me développer parce que c'est un petit peu personnel, mais aussi un peu de développer un peu les autres. Ça, me pl... ça me disait bien ouais. Mais sauf que en fin de licence, on se rend compte que, mis, euh enfin, sauf si on est haut niveau mais c'est, très dur, très très dur de faire ce métier-là.

Mmm... Très dur de trouver du coup des clients...

Ouais

pour développer ça

Ouais et puis, mon dans mon idée j'avais pas spécialement envie de faire euh, de faire coach sportif pour des personnes âgées, pour, euh, même si, c'est, je pense que c'est faisable mais ça ne m'intéresse pas en soi ça serait plus un sportif, déjà de base, qu'il faudrait améliorer, dans un, dans une idée de projet. J'ai un marathon dans six mois voilà, je, faut, mon but c'est de finir le marathon voilà là ça c'est concret, là j'ai envie de m'y attacher mais faire des abdos fessiers à... ou des cours de zumba à..., ça ne m'intéressait pas du tout, et encore moins d'être dans une salle, dans une salle parce que c'est un peu le parcours quoi, c'est licence ES peut-être master entraînement sportif et puis, et puis après rentrer dans une salle, dans une salle de sport euh... type Gigagym ou tout ce qu'on voit un petit peu ici ça, ça me, m'intéressait pas du tout enfin...

Revenons juste sur un des exemples que tu viens de citer, l'exemple par exemple de la personne pour le marathon, c'qui te, t'aurait le plus plu c'est, plutôt de faire réussir à quelqu'un à finir son marathon plutôt que de faire une réelle performance. Toi tu me dis, par exemple là ça m'aurait tenté d'avoir quelqu'un, un individu et le faire finir son marathon, donc ça veut dire i est-ce que pour toi sa finalité c'aurait été, en étant entraîneur sportif ca aurait été de faire réussir des gens qui sont plutôt vulnérables à réussir un marathon, est-ce que ç'aurait été de développer des performances, ça t'aurait plu aussi ?

En fait ça dépend du... Les deux m'auraient plu. Ça dépend de quel est l'objectif. C'est-à-dire, su... en discutant avec la personne, voilà il me définit un objectif clairement et voilà mon objectif. Mon objectif personnel, moi, c'est qu'il arrive à son objectif à lui. Et voilà. Peu importe son objectif, si c'est améliorer ses performances très bien, si c'est finir un marathon. Très bien.

Euh...

C'est déjà une performance de finir 42 kilomètres en courant. Et...

Est-ce que ça tu le retrouves en classe, du coup, cette notion d'objectif que les élèves fixent ?

Ouais. Bah j'le fais, j'le pratique moi dans mes cours. C'est-à-dire que euh..., notamment, là, j'ai un élève qui est, qui est... en... surpoids. Et bah j'essaie de fixer à chaque fois des objectifs... à sa portée mais toujours un petit peu plus dur. Et même je le fais pas que avec cet élève en surpoids, je le fais, j'essaie de le faire aussi avec euh... avec euh... d'aut' s-élèves. Mais c'est vrai que c'est plus simple avec des élèves qui sont... en difficulté. Notamment en escalade, on lui dit tu vas toucher telle prise, bah la semaine prochaine, j'te dis quoi, on avance de dix centimètres en dix centimètres et bah tu vas toucher la prise qui est à peine au-dessus. T'as vadi... t'as validé ta séance si tu touches la prise qui est à peine au-dessus. Puis de marcher étape par étape. Mais je le fais aussi avec euh..., avec les... j'essaie de le faire avec les élèves en général.

Et tu l'explicites, tu leur dis clairement, tu l'écris ou tu leur mets, tu leur dis juste à l'oral ?

Je leur dis à l'oral.

Et tu t'en rappelles la semaine d'après ?

Ah non moi je le je le marque un p'tit peu sur me... sur mes euh..., sur mes feuilles mais euh... mais sinon je le dis à l'oral et... même des fois sans le marquer je m'en rappelle la semaine suivante. Parce que c'est des élèves un peu marquants et donc on sait euh..., on... sait à quelle étape il est et puis... on sait ce qu'on peut lui proposer... D'toute façon on arrive à retenir d'une semaine sur l'autre ce qu'il a... ce qu'il a fait.

Quand tu dis là du coup c'est pour les élèves qui sont vulnérables qui sont en difficulté, ou c'est pour la plupart des élèves, tous ceux dès que tu vois qui sont un peu en difficulté et tu vois au contraire ils se lassent ou t'essaies de le faire vraiment pour tous les élèves même ceux qui sont un peu transparents ?

Euh... Honnêtement c'est plus pour les élèves remarquables, c'est à dire les élèves qui... qui sont vraiment en difficulté euh... en général, qui sont en difficulté sur cette séance, qui manquent de motivation, on va leur mettre vraiment un objectif.. Après les élèves qui sont euh... en réussite, évidemment on va leur mettre un objectif plus important mais les élèves un peu transparents qui.. qui demandent... pas grand chose qui font la séance vraiment très bien qui qui n'ont pas vraiment de caractéristiques euh... qui dénotent par rapport aux autres, on... je vais toujours discuter avec eux, essayer de... de les comprendre un p'tit peu, mais... euh... je sais que je vais perdre moins de temps avec eux, qu'avec quelqu'un qui est dans le besoin... ou... ou... même avec quelqu'un qui est en réussite mais qui demande vraiment... c'est-à-dire que... je sais pas si c'est bien mais... dans mes cours je pars du principe que si... je vais pas t'obliger à faire,... j't'oblige pas à faire,... par contre je vais fortement t'inciter à faire, mais euh... mmm... mais... tu... (silence) (marmonnement) tu... tu... tu... tu ouais... je vais t'inciter à faire, et, par contre si tu ne veux pas faire tu peux... tu peux rester sur le côté, tu peux faire c'que c'que tu veux mais dans le cadre évidemment, mais... mais si t'es pas en demande, je vais pas me perdre perdre du temps avec toi, j'vais perdre du temps avec des gens qui sont... beaucoup plus en... en réussite ou en difficulté mais surtout qui sont en demande. Par contre, ce... discours-là j'vais pas l'avoir avec des gens qui sont vraiment en difficulté. Avec des gens en difficulté j'vais, j'vais... dans tous les cas j'vais être a... avec eux à leur écoute... enfin à leur écoute et j'vais j'vais dans tous les cas j'vais les pousser.

Du coup là, est-ce que cette logique un peu de l'exploit ou de l'élément signifiant dans leur... euh... de de, en tout cas par rapport à ces élèves est-ce que ça a toujours été c'qui était le plus important pour toi, dans tes cours ?... (silence) par exemp' y a deux trois ans, et ainsi de suite

Ah...

quand t'as démarré le métier euh ?

Non, non ça a... ça a évolué. Euh... bah déjà quand on commence, quand on est stagiaire, et même qu'on est dans la première année, on... découvre tout ça. On n'est pas... on n'a pas vraiment de... je trouve qu'on n'a pas vrai... enfin que moi, je n'ai pas eu vraiment de réflexion sur le métier, sur les cours, ça arrive... au fur et à mesure

du temps qu'on fait un c... premier cycle, un deuxième cycle, on se dit tiens pt'êt basculer, j'vais ptêt changer deux trois trucs, donc là je sais qu'avec, ouais... quatre ans trois ans c'est ma quatrième année ouais pas effective oui c'est ma quatrième année. Oui oui, c'est des petits détails,... mais qui font que... le cours y devient euh... beaucoup plus vivant beaucoup plus... significatif pour l'élève, et permet donc de... de faire de faire progresser l'élève... beaucoup plus que quand on est dans... dans les premières années quoi...

Est-ce que tu s'rais ce qui t'a fait changer l'attente en perspective ?

Expé, l'expérience !

Ça vient de toi, quoi ! C'est des lectures euh, c'est du, du vécu euh ?

Pas, pas spécialement des lectures, des lectures pardon, non surtout du vécu ouais et des élèves.

Tu l'as pas vu dans des textes tu l'as pas vu par des IPR ou par de la formation en continu ou des...

Non pas spécialement.

OK et là-dessus donc est-ce que tu dis, tu dis, par exemple en situation là, peut-être une situation récente et s'ils ne font pas coup, qu'est-ce que tu fais ? Si c'est des élèves qui veulent pas pratiquer, qui restent sur le côté ?

S'ils ne le font pas, s'ils ne veulent pas pratiquer du tout ?

Oui, s'ils te montrent pas d'intérêt

Effectivement en amotivation totale... déjà je fais partir toute la classe, c'est-à-dire que les élèves qu'ils ne le font pas, déjà il y en a, j'en ai, là ce discours je le tiens déjà depuis des ann', l'année dernière et depuis, même là depuis le début de l'année j'ai jamais eu un élève qui, qui est vraiment resté sur le côté à rien faire, jamais. Ce que je fais là, notamment en REP+, je l'ai fait là les dernières séances parce que ça commençait à monter un peu en niveau, en termes de déviance et tout ça, c'est que j'ai mis quatre plots dans cette zone là, ça je l'avais vu avec Madame Garco je crois, dans cette zone-là tu fais ce que tu veux, tu sors de la zone c'est pour travailler et... Mais moi je, donc les élèves ce qui était bien, je l'ai essayé une séance, ce qui était bien c'est que ils étaient lucides, je veux dire, hop là tu sais, tu bosses plus, t'es, tu réfléchis plus à ce que tu fais, vas-y vas dans la zone, ils allaient dans la zone, ils allaient s'asseoir tranquilles, parlez de ce qu'ils voulaient et après ils revenaient, ils sortaient de la zone, ils revenaient, mais tout seuls, par eux-mêmes. Et sinon les élèves qui n'ont vraiment pas envie, qui, qui veulent pas du tout faire, déjà je fais partir la classe en premier, qu'il y ait le maximum qui bosse, donc je fais partir toute la classe, tout le monde part et après je vais discuter avec eux et je leur propose des tâches... plus simples, si, si je remarque que c'est trop compliqué pour eux, je, je trouverais des tâches plus simples et puis j'essaye de savoir pourquoi on a pas envie, on va questionner, et puis si je vois que, notamment en demi-fond là, la... pour prendre un exemple, la fille, là j'avais une fille, Lemula, qui était en amotivation totale et puis on essaye en discutant de lui faire faire, allez vas-y, essaye de faire un tour... ok elle part, elle fait un tour, mais elle marche au milieu, ben je vais essayer de questionner les copines, savoir est-ce que ça va, est-ce que ça va pas, est-ce que ça va en maths en français, comment elle se sent dans la classe, est-elle intégrée, pas intégrée, j'essaye de savoir un peu dans cette idée-là. Et puis après, je vais rediscuter avec elle pour essayer d'apporter autre chose, mettre un peu un petit défi ou la mettre en... avec des copines essayer de faire un groupe, mettre vraiment en situation, si elle est en individuel, si normalement c'est individuel, essayer de changer ça et la mettre un peu en groupe avec ses copines pour qu'il y ait un petit groupe et essayer de la tirer vers le haut.

Donc ça, en situation en fait c'est vraiment si tu vois que tu as des difficultés tu essayes de créer, innover, de faire un truc qui pourrait être adapté à cette personne, peu importe, et donc de parler avec elle, avec les copines, avec l'environnement, tu t'approches des personnes pour après adapter

Oui, quitte à sortir totalement de mon objectif de séance, des fois

Que pour elle ou ?

Non, que pour elle. L'objectif de séance il est un peu pour tout le monde, c'est-à-dire aujourd'hui on va faire ça, on va voir ça. Mais, voilà, si pour elle..... elle peut pas faire la même séance que les autres, son groupe... eh ben... j'ai envie qu'elle pratique dans tous les cas et elle va pratiquer, notamment... je prends l'exemple du demi-

fond parce que j'en fais beaucoup là, mais elle va pratiquer dans tous les cas et le demi-fond, elle va courir et je vais lui donner un autre type d'exercice et s'il faut l'intégrer avec un groupe de copines et puis si ça se trouve, ce groupe de copines, ouais... ils feront peut-être moins que ce qui était prévu, mais toutes ensemble elles feront plus que si Lemula elle n'aurait rien fait du tout, on essaye de rééquilibrer un peu le tout

Tu préfères que chacun fasse un peu et t'occuper de ceux qui sont les plus faibles, quitte à laisser un peu les autres, ceux qui sont bons seuls centraux leur donnés de critères de réalisation, en tout cas les laisser pratiquer un moment et t'occuper d'eux après, t'occuper d'abord, d'abord tu fais partir le groupe, ensuite tu t'occupes des plus vulnérables, les plus en difficulté et ensuite après une fois que tu as réussi à mettre tout en place, tu peux t'occuper des plus forts, des motivés

Ouais, c'est plus compliqué que ça parce que ça dépend vraiment des activités, si on peut, j'peux pas tenir ce discours, là sur le demi-fond c'est plus simple parce qu'ils partent, tac, tu vas pas courir avec eux, donc il partit sont en autonomie, quand ils vont courir ils sont en autonomie... par contre tu pars sur un sport co' c'est tout de suite plus compliqué de faire ça... quoique ça pourrait se vérifier, non, ça pourrait être ça, oui

En sport co', là par exemple, n'importe, on va dire le handball, tu as une élève qui n'arrive pas du tout à faire des passes, quasiment avec une motricité qui est très faible

Oui

Ou qui n'arrive pas du tout à respecter les règles, est-ce que tu vas en priorité essayer de t'occuper d'elle ? Enfin en priorité, tu vas d'abord lancer ton groupe et ensuite en priorité t'occuper d'elle d'une manière séparée, tu vas essayer de te mettre à côté d'elle ou tu vas essayer plutôt de gérer ta séance et après t'occuper des élèves qui sont... tu vois de la mettre sur le côté au début ou l'inclure et puis après t'occuper d'elle... pendant qu'elle joue avec les autres et pendant qu'elle est....

Euh..... j'ai pas un procédé bien établi, dans tous les cas je l'exclus pas, jamais

Prends l'exemple de ta...

Lemula

Lemula

Après on fait des demi-fonds, c'est pas...

Par exemple l'escalade, comment tu te comportes avec elle ?

Comment je me comporte avec elle dans l'escalade... euh... Pareil, je lance le groupe, tout le monde avec un objectif bien défini, sur le tableau je note on va essayer de voir ça, ça, ça. Je lance tout le monde et après, comme je suis un peu dégagé, c'est encore différent des sports co', je suis un petit peu dégagé évidemment, surtout les premiers cours, c'est hypercompliqué, il faut tout regarder, machin, dès que tout ça, les groupes sont bien autonomes, je vais la voir dès que la sécurité est bien gérée, je vais la voir et je vais essayer de discuter avec elle, de l'intégrer dans un groupe pour que après, elle passe à autre chose, etc.

Le premier cours, qu'est-ce qu'elle a fait par exemple alors ?

En escalade ça va, donc c'est vrai que j'ai inventé un exemple, par exemple avec quelqu'un en handball par exemple, en handball si j'ai vraiment une fille qui arrive pas ou un garçon qui arrive pas, je prends toujours les filles, mais un garçon qui arrive pas ou en badminton, notamment au service, ça peut être marquant le service au badminton..... Déjà on regroupe un petit peu, parce que généralement il y a 3,4 élèves ou si elle est toute seule, j'essaie de mettre un tuteur ou une tutrice avec elle chaque fois. Si je vois que le tuteur ou la tutrice vient me voir, elle me dit Monsieur j'y arrive pas.... J'arrive pas, OK, c'est moi qui vais l'aider, on va passer, ça se trouve on passera 10 minutes juste avec juste avec elle, tant pis, je passerai 10 minutes avec elle que en face à-face à, avec un saut de volant et puis on va faire, on va répéter, on va répéter, on va répéter, mais je passerai plus de temps avec elle. Je remettrai ensuite le tuteur, je re vais voir un peu tout le monde, essayer de redonner, mais c'est vrai que je vais passer, sur une séance je vais passer plus de temps avec qu'avec n'importe quel élève,

Et tu trouves ça équitable ou pas ?

Euh... oui, parce qu'au final,

Tu trouves que c'est de l'égalité pour les autres aussi,

Bah ouais, parce qu'au final ils partent pas du même niveau puis si y'a quelqu'un qui y arrive pas, l'objectif c'est qu'il y arrive, donc par exemple en badminton si tu sais pas faire un service ça va de, ça devient, ça va devenir compliqué de, de faire le, de, de, d'engager la suite, quoi,

Ouais,

De faire un match, mais, donc ouais, non, moi je trouve ça, je me suis jamais trop posé la question de savoir si c'était égalitaire par rapport aux autres ou pas. Ouais, je trouve que c'est, ouais, ouais,

Et par rapport à tes objectifs, là, du coup, tu dis que pas mal, pas mal de fois, là, tu m'as parlé des objectifs que tu te fixais, est-ce que t'as un exemple d'objectif en tête, peut-être ta dernière séance ou ton avant-dernière séance ? Qu'est-ce que, tes objectifs c'est quoi ?

Objectif de ?

De séance, par exemple, ouais,

De séance,

Pour un élève ou pour,

Heu,

Ou pour toi,

Heu objectif moteur pour les élèves,

Je sais pas,

Par exemple travailler,

Ouais, en demi-fond, ton dernier objectif, à peu près, ou un des derniers pour une séance,

Bah... en demi-fond, j'ai des objectifs, c'est un objectif de *dépassement de soi*, à chaque fois ça je le fais souvent, là, vraiment *dépassement de soi*, après je suis dans une, dans une autre réflexion, hein, même par rapport au, au collègue là, mais, on est parti du principe que le demi-fond il fallait déjà que les gamins courent. Ça a l'air bête comme ça, mais on a enlevé cette idée de mise en projet, notamment là en REP+, parce que mise en projet les élèves ils couraient, dès qu'ils avaient fini leur projet, hop, ils s'arrêtaient, alors que si ça se trouve ils pouvaient aller au-delà, donc on a enlevé cette mise en projet. Après, moi, je me suis conformé un petit peu à ce qu'ils faisaient parce que c'est ma première année, et je suis pas totalement d'accord du tout, mais, heu, et donc on a plusieurs objectifs, on a une, l'objectif de performer, l'objectif de *dépassement de soi*, l'objectif d'échauffement et d'autonomie, ça moi je travaille énormément sur, sur l'autonomie notamment, et performer, échauffement, autonomie, *dépassement de soi* et puis y'en un quatrième, je m'en rappelle plus, je l'ai plus en tête là,

OK,

mais donc par exemple un objectif de séance, bah je mets, je mets une séance en place là et puis, et puis c'est validation par compétence évidemment, mais, je mets une séance en place et puis voilà, si, une séance qui est adaptée à chacun, à leur niveau, si tu valides la séance, hop tu bascules une compétence, et puis après je ferai une séance un peu plus dure, et puis je calibre évidemment la séance en fonction de chacun, ouais,

Là du coup toi sur les quatre objectifs qu'il y a, là, en courte durée,

Ouais,

Heu, est-ce qu'il y en a un qui passe avant les autres pour toi ? Performer, se dépasser, autonomie et...

Heu, l'autonomie c'est un objectif qui, qui traverse au fur et à mesure, c'est-à-dire qu'au début tu sais qu'ils sont pas autonomes, et au, au fur et à mesure, bah là par exemple, la semaine dernière, là, j'ai fait une séance où je leur ai donné totalement les feuilles, les crayons, les chronomètres, mais j'avais fait exprès de faire ça pour savoir s'ils étaient autonomes, s'ils arrivaient à gérer la séance tous seuls, et moi je m'efface totalement pour voir s'ils arrivent à se gérer. Je sais que ça là ils ont très bien réussi, et, heu, alors que j'aurais fait ça la première séance, ça aurait été un carnage total, et donc ce, ce, cette compétence un peu sur l'autonomie, je le fais au fur et à mesure. Au début, c'est, c'est moi qui prends l'échauffement toute la séance, après je délègue un peu l'échauffement, je délègue un petit peu la séance, j'essaie d'expliquer à 2-3 qui vont expliquer à d'autres et au fur et à mesure. Sinon, est-ce que j'en ai un qui me, qui est au-delà des autres ? Heu, je vais dire, je vais peut-être dire le *dépassement de soi*, mais, mais, ouais, je suis même pas sûr. Moi le discours que j'ai avec les élèves, c'est : j'ai envie que tu ressortes du, de ta séance et que tu sois fier de toi, ça c'est mon, mon objectif. C'est que tu sois fier de toi, voilà. C'est, c'est pas, c'est pas que t'as répondu bien au et que t'ais bien fait la séance parce que le professeur te le demande, on s'en fiche de ça en fait, moi je veux que tu sois fier de toi. Donc tu, et voilà. Et les élèves au début ils sont un peu surpris du discours, et puis au fur et à mesure, là, je vois, ça fait même deux séances, là, et j'ai 5-6 gamins : ouais, Monsieur, je suis fier de moi aujourd'hui. Ils viennent me le dire, ils me le disent : ouais, je suis fier de moi. Je leur dis : parce que si tu coupes sur, si tu coupes la moitié du terrain, moi ça m'est égal, je m'en fiche, moi, et c'est toi au final, tu vas faire des paliers ou tu vas faire des, des, des blocs, de, de APMA, mais tu vas couper, donc tu vas, en soi, tu vas tricher, moi ça m'est, ça m'est égal, c'est vraiment pour toi, tu vas tricher, donc quand à la fin de la séance je vais te demander : est-ce que t'as validé ta séance, tu vas me répondre honnêtement si tu as validé ou pas, et si tu as coupé, tu vas me répondre non. Donc tu vas pas rentrer à la maison, tu vas pas être fier de toi, et quand tu rentreras à la maison, tu vas juste te rappeler peut-être 10 secondes de ton cours d'EPS et tu vas, tu vas pas être fier de toi. Et ça c'est vraiment un discours que, que je leur tiens, ouais, c'est vraiment, ouais, j'ai deux valeurs, ouais, c'est, deux valeurs, c'est pas spécialement des valeurs, mais j'ai deux choses que je leur dis, ouais, c'est, c'est être fier de soi et on travaille tous ensemble, on fait vraiment un groupe classe, on est tous ensemble et on – c'est un peu comme au rugby, même idée que le rugby, d'ailleurs, on est ensemble, on est un groupe classe et tu travailles, tu travailles pour toi et tu travailles pas pour moi, et je veux que tu ressortes, que tu sois fier de toi.

Comment tu opérationnalises dans tes séances ?

Ça, cette fierté de soi ?

Ouais.

Bah, comment je l'opérationnalise ? Heu,

Concrètement en escalade par exemple ?

Avec, pff, c'est vrai que c'est plus simple en demi-fond, parce que tu, je fais des séances de plus en plus dures, et puis si ils y arrivent ils sont contents et puis je fais, en demi-fond, je fais une série des combattants, avec une série à la fin, où, où vraiment c'est pour ceux qui veulent, c'est pas obligé, la séance est validée, c'est vraiment ceux qui veulent et puis, et puis, on demande un travail un peu plus dur, et donc ça valide également des compétences en plus, mais en escalade, comment je pourrais le, bah déjà, monter, hein, déjà grimper, grimper les voies, déjà, c'est-à-dire que je fais une fiche de suivi avec les voies qu'ils ont déjà validées, et puis, et puis si y'a une voie qu'ils y arrivent pas, hop, je vais être là pour les aider et pour essayer de comprendre pourquoi on y arrive pas, essayer donc de mettre des, des tuteurs, des observateurs, essayer d'analyser un petit peu la voie, comment, comment on pourrait grimper, qu'est-ce qui va, qu'est-ce qui va pas chez tel élève, pourquoi il arrive pas à monter cette voie-là, et puis, et puis autre chose. Ouais, comment je, j'essaie de calibrer aussi les séances, notamment avec ces élèves-là, j'essaie de, voilà, aujourd'hui je veux que tu, évidemment l'échauffement et le travail en bloc, évidemment c'est pour, c'est pour tout le monde et tout le monde le fait, mais je veux, voilà, aujourd'hui la séance c'est ça, le thème de séance c'est ça et je veux que tout le monde grimpe quatre voies. Tout le monde. Les voies, c'est toi qui les choisis, je veux que tout le monde grimpe quatre voies. Et, et voilà, et si t'as, si t'as, si t'as grimpé deux voies, tu peux pas être fier de toi, si t'as grimpé quatre voies, tu peux, la tu peux être fi', tu peux être fier de toi, donc je le, peut-être je le, je l'intègre comme ça, ouais,

D'accord. Et sur le, sur le travail ensemble ?

Comment je l'intègre ?

Ouais.

Heu, notamment en début de cycle, je fais beaucoup de changements de groupes, tout le temps, garçons filles tout le temps Mélan', pas tout le temps mélangés, mais je fais tout le temps des changements de groupes, c'est-à-dire que les élèves, là ils commencent à le comprendre, mais au début, je fais : bon bah on, et je fais exprès de dire ça un petit peu : bon bah on va se mettre par deux, et je continue de dire la consigne et puis ils sont en train de parler sans écouter la consigne, et en train de dire : ah bah ouais, viens, on se met ensemble et tout, machin, puis direct après je fais, aux premières séances, je dis : ça sert à rien de faire les groupes, parce que ça va changer sans arrêt, et notamment en ultimate par exemple quand on fait les deux rangées, bah on se fait des passes, des passes en revers au début, heu, et après dès qu'il y en a qui a réussi, qui a rempli le contrat, hop, ça décale d'un cran. C'est-à-dire que cette file elle bouge pas et les autres ils décalent d'un cran. Et le dernier il passe premier. Donc ça change sans arrêt, c'est-à-dire à chaque fois de faire changer les groupes, tout le temps. Et puis je leur dis bien aussi, ça c'est un peu les, les, je le repique un peu dans, dans tout le cycle, mais, mais, première séance, je leur dis : voilà, on va être ensemble, on va travailler ensemble, ça se trouve tu vas avoir un copain, tu t'entendras pas avec lui du tout, mais ça se trouve, tu auras besoin de lui. Donc tu, t'es là, on travaille ensemble, dans la bonne humeur, avec le sourire, on essaye, ça c'est différents trucs que leur dis, mais, mais voilà : tu vas travailler avec lui, ouais. Mais si tu l'aimes pas, mais j'en ai rien à faire, tout le monde va travailler ensemble, tout le monde, et je vais changer les groupes sans arrêt, sans arrêt, sans arrêt, sans arrêt. Et après, quand je sens que la classe un peu évolue bien, je bascule, je l'ai pas encore fait là, mais je sais que j'aime bien après basculer sur des groupes stables, notamment en sport co, j'aime bien basculer sur des groupes stables en, en escalade aussi, avoir vraiment une cordée, et avoir des challenges par cordée un petit peu, ouais. Et donc ouais, ce vivre ensemble, là, ouais, je ; après, en demi-fond, j'essaye de basculer d'individuel, de, de, d'un cours vraiment individuel, là, ce que j'ai fait là, récemment, avant, avec observation, avec groupes et puis travail de classe. Vraiment essayer d'entre-aider et puis, heu, et puis toujours, enfin tout le monde doit sui', doit se, doit s'entraider, tout le monde doit, par exemple, les observateurs, au tout début, ils étaient tous assis dans le, dans les gradins, dans les gradins, sur un petit mur, ils étaient tous assis. Je fais : non, vous êtes pas assis. Je fais : là ils sont en train de courir, ils vont avoir besoin de vous, vous allez leur dire leur temps, parce que évidemment ils ont un, une idée, c'est de battre, battre son record, quoi, vous allez leur dire leur temps et vous allez être là et vous allez les encourager. Parce que vous quand vous êtes en train de courir et que celui, celui qui t'observe il est assis, puis il en a rien à faire, bah ça donne pas envie de courir. Donc là il, et puis même, tu vas, tout à l'heure, tu vas avoir besoin de lui, là, quand tu vas être, quand tu vas un peu flancher, tu vas avoir besoin de lui, là, qu'il va venir t'aider, qui va te pousser, qui va te booster. Donc voilà, je leur dis vraiment de se mettre au milieu et de vraiment, de s'entraider tous et puis au début, c'est un peu, c'est un peu des paroles faciles, ça, juste de dire : allez, vas-y ! Tu, va au milieu, va l'aider. Je dis juste ça,

Ouais,

On a l'impression que il va rien se passer, mais en fait si, ça crée une, une émulation, et puis ça crée l'entraide et puis ça crée, voilà, le, l'élève il arrive, l'observateur, tac, il arrête le chrono : oh, viens voir ton temps et tout ça, viens, viens ! Et puis ça crée une fierté collective, aussi, tout ça, dans,

Dans l'objectif du *dépassement de soi*,

Dans l'objectif du, ouais, du dépassem', oui, du *dépassement de soi*, ouais, d'une certaine manière, mais même dans l'objectif de, pas spécialement le *dépassement de soi*, mais de valider la séance, quoi, dans l'objectif d'un travail ensemble, pas,

La, la validation de la séance, du coup, les objectifs, là, que t'as cités, est-ce que ils sont, j'ai l'impression du coup, ils étaient principalement moteurs, heu, tes objectifs, ou est-ce que je me trompe peut-être ?

Moteur, ouais, en tout, ouais,

Ouais, ils sont moteurs, plutôt, hein, les objectifs,

Ils sont moteurs, ouais,

Comme les, comme les compétences à valider,

Ouais, ouais, c'est moteur,

OK,

C'est mot' ; y'a... en fait le non moteur, heu, notamment pour les 6^e, 6^e-5^e, je fais pas trop de, je fais pas d'objectif clairement non moteur. Après, un peu plus pour les 4^e, 3^e, mais même, j'ai l'impression que, que ces objectifs non moteurs, heu, après j'ai pas trop spécialement réfléchi, mais j'ai l'impression que c'est, ça nuit à la, à l'EPS. Je sais pas trop, j'ai pas trop réfléchi encore à ça, mais je, par exemple, l'observation, OK, t' observes bien, j'ai pas envie de prendre ma compétence et de dire : OK, bah il a bien observé. En fait, on s'en fiche. Ça va de soi. L'autre, ton coureur, il a besoin que t' observes bien, sinon il peut pas bosser, et toi, t' aurais besoin qu' il observe bien sinon tu peux pas bosser. Si tu demandes, si tu demandes le nombre de tours que t' as faits, il te dit : cinq alors que t' en as fait sept, y'a un problème. Donc moi en fait limite je, ce côté autonomie, ce côté observation, chronométrage notamment, je parle beaucoup de demi-fond parce que j' en fais avec toutes mes classes 2h par semaine, enfin 2h par classe par semaine, heu, toutes ces, toutes ces compétences un peu méthodologiques et sociales, là, je, en fait ça va de soi, limite. C'est-à-dire que ça, OK, ça s' apprend, c' est des étapes, un petit peu faut les apprendre, y'a pas problème, ça, mais, mais j' ai pas spécialement de, même si y'a dans mon collège ils ont bien fait, ils ont bien fait des compétences et tout ça, mais, ça va, ouais, c' est un, c' est un objectif vraiment qui, quelles que soient les classes, en fait, quel que soit l' élève, je, y' aura une progression à la fin du cycle, par exemple il sera autonome, dans son, dans l' activité il sera autonome, il saura s' échauffer, il saura, il saura utiliser un chronomètre, il saura au service, il saura, heu, analyser aussi tel ou tel comportement. Bon, évidemment, ça c' est un gros objectif, mais, tel ou tel comportement très simple sur telle activité, ouais. Mais, après, après je sais pas si c' est la bonne, si c' est la bonne, si c' est la bonne réflexion ou pas, ça je, pff, j' ai pas réfléchi trop dessus, mais, mais j' ai l' impression que l' EPS est devenu un peu, heu, heu, ouais, on peut l' utiliser un petit peu, mais, mais en fait on te demande, en EPS on te demande : ouais, est-ce qu' il fait le con ou est-ce qu' il fait pas le con cet élève ? Et même sur les bulletins, hein, je remarque, moi, mes premières années, où j' avais rien à dire sur le bulletin, j' avais juste à dire, à parler de son comportement. Et c' est là où je me rends compte que quand même là mon discours a changé par rapport aux premières années, et même ce que je fais ça a un peu changé, mais, mais là je me concentre plus sur, sur vraiment, ouais, le, le moteur, le travail, le... puis des fois, même, dans mes cours il peut faire le con, il, c' est pas grave, mais bosse. Tu peux, tu peux rigoler, tu peux blaguer, y'a pas de problème, ça me dérange pas, mais bosse. Ouais, ça, ça a un peu changé par rapport à avant.

Est-ce que tu sais pourquoi ça a changé ?

Non, convictions personnelles, peut-être, qui ont, qui ont évolué et liées à l' expérience aussi. Puis liées aussi au fait que tu comprends un peu plus les élèves, je pense, parce que, parce qu' avant j' avais besoin qu' il y ait toujours le, toujours le silence dans mes cours, c' est-à-dire que quand, quand j' explique quelque chose ou quand j' ai besoin de parler, j' avais besoin qu' il y ait toujours le silence. Bon, ça fait partie un petit peu de mes règles aujourd' hui encore, c' est-à-dire que si je parle, bah on se tait. Et toi si tu parles, je me tais. Donc ça, j' essaye de régl', d' avoir une, un rapport d' égal à égal à chaque fois. Mais, mais je sais par exemple quand je lance mon cours, hop je parle, y'a encore du bruit, et je parle, je parle, je parle, je parle, je parle, tac, et ça part., mais, ouais, je sais pas, peut-être que c' est, c' est un rapport avec les élèves où... où je me dis qu' ils ont le droit, qu' ils ont le droit de vivre aussi, et puis ils ont le droit de, enfin, pff, j' étais pas irréprochable quand j' étais gamin, je, enfin même j' étais un peu, sur les carnets y' avait marqué perturbateur, y' avait marqué, pas insolent, mais y' avait marqué bavardages, perturbateur, mais c' est pas pour autant que je réussissais pas et que je travaillais pas. Et donc, ouais, je sais pas, peut-être que je considère que l' élève peut être plus vivant que un plot qui est, à qui je dis de : tu fais ça, ça, ça, ça.

Est-ce que là-dessus t' avais la même, le même discours quand t' étais dans un établissement, enfin, tu disais être passé du coup par deux établissements, avant être passé par des établissements qui étaient plus faciles entre guillemets, plus favorisés ?

Ouais,

Est-ce que t' avais le même discours ou pas du coup par rapport au public ou est-ce que tu penses que ça c' est tes convictions et donc peu importe le public, dans tous les cas, t' as la même, le même objectif ?

Heu, sur le côté, sur, sur l' idée de si tu veux pas faire reste sur le côté, ça oui, j' avais le même, j' avais le même discours. Après, après sur le, sur le côté silence, un petit peu quand je suis en train d' expliquer, non je l' ai eu surtout là, j' ai eu le déclic là récemment, en REP+.

Où il faut que ce soit vraiment le silence quand t' expliques ? Ou au contraire ?

Non, au contraire, en REP+ au contraire, c'est-à-dire que je lance vite l'activité, et, mais après y'a un temps pour tout, c'est-à-dire que au début, heu, ils viennent, ils sont un peu fous, fous, donc faut vite lancer l'activité, et après y'a un temps où, voilà, après je les réunis, par contre là on écoute. On part sur l'échauffement, je donne le thème, machin, tac ça part. après je réunis, on écoute. Mais, mais par contre les consignes très, très, très rapides et pour, pour direct enchaîner. Et encore je le fais pas assez, je le fais pas assez bien, ça. Mais, mais après, l'année dernière, l'année dernière, non, j'étais, ouais, ça, ça, j'aimais bien, ouais, que y'ait, que y'ait le silence quand je, quand je parle, que, que, mais d'ailleurs, d'ailleurs ça aussi c'est un peu une bêtise que je faisais l'année dernière, c'est-à-dire que les élèves ils partaient au vestiaire, on se retrouvait en tribune et je commençais par l'appel. Pendant ce temps d'appel, tu perds toi, tu, tu, tu te, tu t'égosilles la voix parce que t'attends qu'il y ait le silence parce que tu les as', tu fais l'appel, et au final, pendant ces deux minutes, j'ai pas calculé le temps, mais je pense qu'il doit y avoir deux minutes, l'élève, c'est un plot, il reste là, il bouge pas et il s'ennuie. Et donc il parle avec le, c'est normal quand je m'ennuie, moi je parle avec le, le copain à côté, à droite, à gauche, et, et là par exemple en REP+, je fais plus l'appel. Enfin plus au début. C'est-à-dire que l'appel, je vais voir, je vais voir un cama', un, un élève, je lui dis voilà : il manquait qui avant ? Déjà je pose la première question-là : il manquait qui avant ? OK. Et j'essaye de voir, et puis je regarde un peu qui est-ce qui, qui est-ce qu'il y a et je les compte et puis, et puis voilà. Je fais l'appel comme ça sans les arrêter tous et sans les, mais... non, voilà, ouais, je suis peut-être un peu moins magistral, quoi, là, quand, et puis après j'aime aussi dans mes cours que ça soit vivant, c'est-à-dire que c'est pas moi qui suis devant, qui, qui vais tout dire et il va falloir boire mes paroles. Au contraire, y'a des fois, enfin y'a même souvent, et je leur dis, même au premier cours, je leur fais : à un moment donné, je vais vous demander, voilà, est-ce que c'était bien, est-ce que c'était pas bien ? Et il va falloir me répondre clairement. Si c'était nul, il va falloir me répondre c'était nul, et pas hésiter à me répondre : c'était nul. Et ça, au début ils sont surpris, mais au fur et à mesure, heu, ils, ils le comprennent, ils arrivent à vraiment, à vraiment le, me dire que c'était pas bien, pourquoi. Et puis je leur dis : moi je suis prof, je suis pas, je suis pas un, j'ai pas tout, j'ai pas tout le savoir j'ai pas, je connais pas tout et donc j'apprends un peu tous les jours, puis ils arrivent un peu à le comprendre, un petit peu, finalement, ça se travaille. Ils arrivent un peu à comprendre, mais des fois, même en fin de séance, ils viennent me demander, même toute la classe, hein, ils viennent me demander : Monsieur, est-ce qu'on peut refaire ça et tout, c'était génial. Et je demande à toute la classe et tout le monde dit : oui, on refait. Bah ça c'est un point d'appui pour la séance suivante. Un petit peu. Qui me permet après d'évoluer sur autre chose, mais, j'essaye d'instaurer un peu ce, ce dialogue-là. Un peu plus que les fois précédentes. Parce que j'ai plus d'expérience aussi, je pense que c'est lié aussi avec l'expérience.

Et ça du coup les questionner sur le, parce que c'est le plaisir alors surtout du coup quand tu les questionnes ? Est-ce que ça vous a plu ? T'es plutôt sur le plaisir ou sur,

Ouais. Sur le plaisir, ouais.

Est-ce que là-dessus t'as toujours été, tes deux éléments principaux c'était travailler ensemble et un peu être fier, être fier de soi ? Fier de soi qui ramène un petit peu au plaisir ?

Ouais, c'est un peu,

Est-ce que ça c'était vraiment le cas aussi y'a quatre ans, quand t'as démarré ?

Non, non, pas du tout.

C'était quoi tu penses avant ?

Heu, bah avant, je remarque que j'avais une séance bien établie, heu, et que fallait pas sortir de la séance. Et que moi j'étais vraiment hyper, hyper concentré sur mon, sur ma séance, sur mon suivi de séance et puis que fallait qu'y, qu'y ait un élève qui déborde, qui, qui, qui soit en dehors de la tâche.

Donc c'était quoi du coup toi tes deux grandes, tes deux grands objectifs perso pour le groupe ?

Deux grands objectifs perso ?

C'était parce que c'était pas qu'ils pratiquent, vu que y'en avaient qui pouvaient ne pas pratiquer, ça te dérangeait pas, heu, ça pouvait peut-être, heu,

J'ai toujours été, aimé l'autonomie, mais ça c'était pas un obj', c'est un objectif qui est dilué dans le temps, mais ça a toujours, ça a été toujours principal cet objectif, ça a toujours été le principal quand même, et...

Principal, mais après le moteur,

Après, le moteur, ouais, ouais, bien sûr, ouais, c'est dilué, ouais. Non, qu'est-ce que, je pense que c'est pareil, c'était, c'était, c'était moteur, hein, c'était même, même principe, mais, mais c'est dans ma manière d'être où c'était beaucoup plus, beaucoup plus figé, beaucoup plus rigide, beaucoup moins de débats avec les élèves, beaucoup moins de, de, notamment de plaisir, pour les élèves, je pense, ça c'est clair,

Est-ce que le plaisir pour toi il est plutôt sur la perf, quand ils réalisent par exemple, ou sur la maîtrise ? Heu, par exemple, en escalade, ça va être monter une belle voie, une 5C, par exemple, j'en sais rien, heu, ou est-ce que ça va être monter une 5C jusqu'en haut ? Ou est-ce que ça va être plutôt bien monter une 5B, enfin peu importe, ou bien monter une 4C ? Ou est-ce que c'est un mélange des deux ? Est-ce que pour toi l'objectif c'est qu'ils soient fiers parce qu'ils ont bien réussi à monter ou qu'ils soient fiers parce qu'ils ont réussi à faire quelque chose de fort, quoi, qui est signifiant et qui est, enfin qui leur paraissait impossible ?

Ouais, c'est ça. Que ce soit signifiant, que ce soit impossible, ouais, c'est ça,

Même si ils le maîtrisent moins bien techniquement,

Même si ils le maîtrisent moins bien, je m'en fiche, faut qu'ils fassent quelque chose, qu'ils fassent un peu d'une certaine manière un petit exploit, qu'ils, ouais, c'est comme là, j'ai eu un élève, là, en, c'est moi qui l'ai assuré, parce qu'il était en, en surpoids, mais, mais voilà, fallait qu'il, il a monté une voie, mais on voyait dans ses yeux que, waouh, il avait, il avait, ouais, il a avait fait quelque chose d'exceptionnel pour lui, et puis il avait le cœur qui battait à 10 000 quand il, puis il avait qu'une envie, c'est remonter, après, directement après, et il puis m'appelait pour : Monsieur, vous pouvez me réassurer, là, je remonte. Et je fais : bon, attends, y'a la classe à gérer, mais, et puis après on a refait une deuxième voie, pas une troisième, on n'a pas eu le temps, mais, mais nan, c'est, ouais, que ça soit signifiant pour l'élève quoi. Après, heu, pff, ça, c'est un peu compliqué, là par rapport à l'escalade, mais... t'as un autre exemple, là, par rapport à d'autres, d'autres activités ?

Bah par exemple en course de longue du', en course de durée, là, vu qu'on parlait de ça, est-ce que l'objectif c'est d'arriver à faire son 800 m ou je sais pas exactement les distances, mais ça, l'exercice le plus vite possible, ou est-ce que l'objectif c'est d'arriver à le faire en ayant un but, en respectant les critères de réalisation ? En respectant, heu, je sais pas, ne pas dépasser, heu, les 160 battements par minutes ou arriver à avoir un rythme qui soit cohérent et qui soit, heu, stable tout du long ?

Ces élèves-là, en REP+, là, heu, je fais pas beaucoup de confrontations l'un contre l'autre. Parce que ça nuit à l'ambiance de classe, je fais un peu plus groupes de niveau et puis j'essaye de faire ça, mais je fais pas beaucoup de confrontations, c'est vraiment plutôt par rapport à eux-mêmes et battre ton record, battre, heu, ouais, mais ce qui rejoint un peu, ça paraît être un but de perf, comme ça, battre son record, mais rejoint un eu le but de maîtrise aussi parce que tu le fais un peu pour toi, t'es pas en comparaison avec les autres, quoi. Ouais, je fais surtout, beaucoup, beaucoup de ça.

Ouais, carrément. Et c'était aussi le cas avant quand t'étais en bahut plus simple, enfin plus favorisé ?

Heu, je faisais plus de mélanges, quand même, je faisais beaucoup, un peu plus de compèt' quand même dans le bahut favorisé, parce que ils étaient pas trop dans *dépassement de soi*, et les mettre en compèt', ça fai', ça les faisait se dépasser un petit peu, donc je le faisais un petit peu plus, et, mais surtout, là, j'ai remarqué l'impact, en REP+, là, que peut avoir la compétition entre deux, entre deux élèves, par exemple, ou deux groupes d'élèves, c'est, c'est, c'est, c'est fort l'impact que ça peut avoir,

Sur leur motricité ou même sur le développement social et... ?

Non, moi je, je parle de l'impact négatif que ça peut avoir,

Ouais,

L'impact négatif que ça peut avoir, et donc, donc c'est pour ça que ça je sais que je l'ai, je l'ai un peu, je l'ai un peu enlevé, même si faut pas oublier que évidemment le demi-fond faut, faut, enfin le CA1, quoi, c'est un but de perf quand même derrière tout ça, qui arrivera, qui arrivera, qui arrive un peu par, juste par, par à-coup. Mais, mais je suis beaucoup plus sur le but de maîtrise, notamment avec ce public-là. Après l'année dernière, heu, l'année

dernière, ouais, non, plus but de, de maîtrise, ouais. Dans l'idée tu, ce que tu fais c'est pour toi. C'est un peu cette idée-là, quoi : tu travailles c'est pour toi, c'est pas pour moi, c'est pour toi.

Et toi, par rapport à ça, dans quelle situation est-ce que tu te réalises ? Est-ce que dans ce métier, est-ce qu'il te plaît ce métier ?

Ouais, ouais.

Est-ce que tu saurais dire pourquoi ?

Pourquoi il me plaît ? Heu... parce que j'ai les vacances parce que, non, je rigole.

Ouais, ça fait partie du métier, quand même (rient),

Oui, ça fait partie du métier, non, non, carrément, oui, oui, oui, oui, je suis un, je suis un des rares à, à dire que si y'avait que cinq semaines de congés payés par an et bah je ferais pas ce métier-là, mais parce que je suis honnête, je pense, mais,

Ouais,

Mais, heu, parce que y'a pas mal de monde qui se voile la face, mais, heu, pourquoi je fais ça ? Parce que déjà ça me plaît de, de transmettre et puis de voir évoluer un peu les, les élèves, ça ça me plaît, heu, qu'est-ce qui me plaît ? Là un peu le travail un peu en groupes, là, que j'apprends à, j'apprends dans mon nouveau, dans mon nouvel établissement, d'ailleurs c'est pour ça que je suis parti, c'est parce que j'étais isolé et j'arrivais pas du tout, enfin je m'entendais pas du tout avec mes collègues, et en aucun cas ils avaient envie de travailler en groupes et, et de créer des choses pour les élèves, et ça c'est vrai que ça me, cette dimension un peu collective, un peu essayer de créer des projets, essayer de, de, dans le bien du, de l'élève, hein, évidemment, mais ça ça me plaît carrément, puis ouais de voir, de voir les élèves évoluer, de voir les émotions qui se, qui se dégagent en eux et puis, ouais, ça ça me plaît bien, ouais, après je suis pas encore satisfait de moi, je sais que j'aimerais bien pousser encore plus dans les années futures, là, essayer de vraiment créer pas mal de choses, ouais,

Toi, tu disais que l'élément qui t'a fait muter, c'est que t'étais pas bien dans ton équipe,

Ouais,

C'était quoi ? Au niveau relationnel, au niveau des objectifs communs ? Au niveau de,

Objectifs communs, heu, relationnels, travail en équipe, heu, ouais, collectif, quoi,

Et,

C'est que moi pour moi y'a une équipe, on est une équipe, heu, pédagogique, ouais, y'a tous les profs, mais y'a aussi une équipe profs d'EPS qui est hyper importante parce qu'on partage des structures, parce qu'on, faut qu'on ait un eu la même manière de fonctionner, parce que les élèves on les récupère l'année suivante, parce que des fois on fait cours ensemble l'un à côté de l'autre, mais si on n'a pas du tout la même manière de fonctionner, et que on est, je suis un prof et je suis derrière mon portable et puis j'envoie un grand cri au milieu, ça va avoir des répercussions sur mon cours, enfin, y'a pas mal de petites, ouais, c'est un petit peu pour ça que, que, que je suis parti. C'est,

là maintenant t'as fait plusieurs bahuts entre le, ton ancien bahut et ton nouveau bahut,

Ouais,

Tu trouves que c'est ça presque le plus important pour toi, heu,

Plus important, c'est la relation, ouais, relation avec les autres profs,

Avec les collègues ?

Ouais, parce que,

Avant la relation avec les élèves ? Avant même si ça se passe bien ou mal avec les élèves ?

Ouais, parce qu'en fait, la relation avec les collègues va créer une atmosphère, heu, dans tout l'établissement qui va se dissiper sur les élèves. Par exemple si t'as un, un groupe, enfin si t'es un groupe de profs qui ne s'entend pas, les élèves ils vont le capter directement, et donc ça va agir de manière nuisible pour les élèves. Et ça on, je l'ai remarqué l'année dernière,

Et,

Et là, cette année, tout le monde s'entend très bien, tout le monde, et ça se ressent sur le, sur l'atmosphère de l'établissement. Ouais.

Quand tu dis les collègues, là, par rapport à l'année dernière, c'est disciplinaire ou péda ?

Heu, les deux,

Ouais, et qu'est-ce qui est le plus important pour toi ? Plutôt l'aspect s'entendre bien disciplinaire ? Enfin, ou après, c'est peut-être,

Bah en EPS, on a quand même, on a quand même, je pense que c'est une discipline à part, quand même, parce que, on a vraiment besoin de s'entendre bien en EPS, on partage le, comme je te disais, on partage des, des infrastructures, on partage du matériel, on partage une manière de fonctionner, on a souvent des légers projets en commun, une course est là, ou une course contre la faim (00.51.22) ou, et faut qu'on organise quelque chose. On a l'AS aussi, on se, on a des forums à gérer, enfin, on a quand même pas mal de, de liens, de liens, quoi, et c'est vrai que si on s'entend pas en tant que profs d'EPS, mais qu'on s'entend avec toutes les autres matières, toutes les autres disciplines, tous les autres profs des autres disciplines, bah je suis pas sûr que ce sera pareil que si vraiment on s'entend bien, on est soudé en tant que profs d'EPS.

Ça ça t'a touché à titre personnel l'année dernière ?

Ouais. Ouais, ouais, moi je, ça m'a, ouais, j'ai eu, j'ai eu peur de me dire, enfin je me suis demandé, d'ailleurs : c'est vraiment ça le métier ? Je me suis posé la question. Est-ce que c'est vraiment ça le métier ? Est-ce que c'est vraiment ça prof d'EPS ? Et c'est pour ça que j'ai muté, parce que je me suis dit non, c'est pas, c'est pas possible. Donc, donc c'est pour ça que j'ai muté, ouais, ah oui, ça m'a touché, ouais.

Et ça se ressentait après sur les élèves ?

Ouais. Quand même. Bah déjà, t'arrives pas avec le sourire au collègue, tu fais la façade devant les élèves, mais parce que ça se passe bien avec les élèves, tout, ça passait bien, j'arrivais à, mais, mais tu, tu, tu dégages quand même quelque chose, dans ta manière d'être, tu dégages quand même quelque chose, et ça se ressentait, et puis les élèves le ressentaient et puis... et puis des fois y'a des moments où t'arrives pas à te retenir et donc les élèves ils le perçoivent et puis machin et puis. Et puis j'aime bien moi aussi moi ce qui est aussi un peu un côté un débat avec les élèves, donc ils ressentent quand ça va pas, donc des fois c'est un peu dur de leur cacher parce que t'as pas envie de, eux, t'as pas envie que eux ils te cachent quelque chose, donc au final j'aime bien être un peu dans ce côté, même si il faut pas non plus trop, trop empiéter sur, sur certains dossiers, mais, ah oui, ça jouait, ça joue énormément, ouais. Et puis après ça jouait sur ta, sur ta vie privée, ça joue, ça,

La relation avec les collègues, ouais ?

Ouais.

Si toi tu penses que t'es bien dans ton métier, t'es bien dans tes pompes, t'es bien dans ton métier et que ça se passe mal avec les collègues, dans tous les cas avec les élèves, t'auras, t'arriveras pas à,

Ouais,

Ça va te, ça va jouer sur ton,

Ouais,

Et du coup tu trouves que t'es mieux cette année dans ton métier ?

10 fois mieux ouais.

Ouais.

Ouais.

Et c'est vraiment l'aspect prépondérant, il est là ?

Heu, ouais. Pff, même, moi je trouve que, on dit souvent une équipe EPS, équipe ça veut dire collectif, ça veut dire entraide, ça veut dire, voilà, on est soudé, on est ensemble, et, et pour moi, dans mon idée, on se partage des docs, on prépare des cours ensemble, on se dit voilà, même là, on se dit : voilà, tiens, j'ai essayé ça, ça a pas marché, mais réessaye-le, retente, essaye de faire 2-3 variables, à voir ce que ça donne. Et voilà, on se donne des billes, on se, on s'aide en commun, on est pas dans une idée de compétition ou de, de, de de cette idée-là, quoi. Et, et oui, pour moi, je pense que, que ouais c'est primordial, mais parce que dans tous les cas, ça va bien se passer avec les élèves après. Si t'as une bonne atmosphère, ça découle, ça se passe bien avec les élèves. Et je trouve que ça peut, même j'ai parlé avec pas mal de profs d'EPS, ils me disaient : avec les élèves c'est un enfer, mais on a une équipe tellement soudée, une équipe EPS qui est tellement soudée, on travaille en commun, que ça se passe bien. Mais par contre, je l'ai vécu l'année dernière, l'année dernière, ça marche pas du tout. Dans une équipe qui n'est pas, et puis après on se voit, enfin, les cours d'EPS ça passe tellement vite, heu, ça passe super vite, quoi, t'es à fond et puis après à la récré, si tu te poses à la récré, mais t'es dans une atmosphère qui n'est pas, qui n'est pas géniale, tu te poses à la récré pour couper, et au final tu te retrouves avec des profs que tu supportes pas, tu manges à midi avec des profs que tu supportes pas et tu retournes, enfin bref, non, je pense que l'équipe, l'équipe EPS c'est le plus important, ouais. Equipe pédagogie, équipe EPS et puis aussi un autre truc que je rajouterais, c'est, c'est le chef, le chef d'établissement. Ça c'est un, c'est lui qui génère une atmosphère dans le bahut. C'est comme le directeur de colo, quoi, c'est lui qui génère, qui, qui crée sa colo, qui a son image. La cheffe d'établissement, c'est pareil. Le chef d'établissement des trois années précédentes, il était, il voulait même pas que, que les surveillants disent bonjour aux profs, que les agents d'entretien disent bonjour aux profs, que... Et, et voilà, et puis tout le monde respectait ça sauf moi, moi je dis : non, hors de question que, que je dise pas bonjour à JD à l'accueil, hors de question, hors de question que je puisse pas parler avec lui et, et discuter et puis blaguer et puis parler de tout, hors de question. Et, et donc voilà, elle générait, elle créait une atmosphère très néfaste à l'établissement, et puis ça avait des répercussions sur la relation entre les profs, sur l'équipe EPS aussi, et puis ça avait des répercussions après sur les élèves ; moi je pense qu'il y a le chef d'établissement qui joue énormément, qui joue, mais pas que, et puis y'a l'équipe EPS qui, qui est primordiale, ouais.

Le fait que l'année dernière tu dises bonjour, tu passais un peu outre les règles,

Ouais,

Est-ce que du coup tu te sentais un peu lésé par l'équipe du coup de pas respecter ce que le chef disait ? Ou c'était pas important pour les autres quand même ?

Heu, non, j'étais un peu le rebelle, quoi, du,

Ouais, mais t'avais ce statut de rebelle, du coup,

Ouais, j'avais un peu ce statut de rebelle, mais,

Ça, t'embêtait toi ou ça te ?

Ah moi non, moi c'était mes convictions personnelles, peu importe l'établissement, j'aurais fait la même chose,

Ça te semblait important de les respecter,

Ah ouais, ça me semblait important de, de, d'aller à l'encontre de ce que disait, de ce que disait la cheffe, ouais,

Et du coup, dans tes cours aussi, tu respectais tes convictions personnelles ? C'est peut-être, et ça plaisait peut-être plus ou moins au responsable disciplinaire de ton,

Ouais, ouais, non, ça... ça, non, j'étais toujours en co', en cohérence avec les textes, avec tout ça quand même, j'essayais d'être en cohérence un peu avec tout ça, mais, non, ouais, je fais toujours par mes convictions personnelles, ouais,

Ouais, t'essayes de faire un peu, d'abord tes convictions et ensuite les textes ? Tu essayes de voir, de rentrer dans les textes, tu prends les textes, t'essayes de faire rentrer tes convictions à l'intérieur ? C'est quoi la pri', le,

Non, mes convictions d'abord, ouais,

Et après t'essayes de voir avec les textes,

Ouais,

Comment tu les fais rentrer,

Ouais, ouais, ouais,

Comment tu les utilises, mais tu regardes quand même les textes,

Ouais,

Tu fais gaffe, quoi,

Ça va de s', enfin, les textes sont bien faits quand même, ça va de soi, je trouve, hein, de pas,

Un truc juste qui m'intéressait, c'est quand t'as dit que cette année t'avais, les profs d'EPS avaient formalisé les valeurs et les, les éléments qui, que vous aviez en commun.

Ouais.

Heu, du coup, comment ça a été fait ? Ça a été fait, ça a déjà été fait avant que tu arrives ?

Ça a été déjà fait avant que j'arrive, ouais,

Et est-ce que ça été adapté, si y'a des choses dans lesquelles tu te retrouvais pas, tu disais : ah moi, ça ça me va pas du tout, est-ce qu'on peut... ? Ou est-ce que ça n'a pas été le cas,

Euh... c'est une année un peu particulière cette année, parce que avec l'Agreg et tout ça, j'ai vraiment, vraiment pas le temps, heu, donc j'ai un peu repris, mais moi j'ai adapté, j'adapte moi par rapport à ce que, ce que je, ce que je fais, c'est-à-dire que oui, je suis dans le moule de, du collège, mais j'adapte. Par exemple là, demi-fond, heu, ils sont passés sur une évaluation, heu, 1100 m, et une deuxième course de 900 m. Par exemple. Et ça cette idée-là me plaisait pas, parce que pour moi, c'était deux courses longues, et je trouvais ça plus, beaucoup plus pertinent qu'il y ait une variation de course courte à allure beaucoup plus intense, course un peu plus longue, à allure moins intense, donc je, j'ai basculé sur du 400, 1200, 400, tout en respectant les 2000 m de course. Mais je fais en trois courses différentes, quoi. Donc j'adapte un peu, j'essaye d'adapter un peu avec, avec mes idées à moi, ouais.

Et le fait de pas respecter le collectif, du coup, tu penses pas que ça peut créer des conflits ? Ça te dérange pas ?

Non, je demande, j'en parle avant, avant de moi en,

Donc, vous formalisez en collectif, vous l'écrivez ? C'est des choses qui sont vraiment,

Je discute, non, non, non, on l'écrit p', en fait ils l'ont écrit, déjà, les années précédentes, ouais, ils ont déjà écrit tout ça, mais moi je, moi je l'écris pas, je discute avec eux, ouais, je dis : est-ce que je peux, moi je pense ça et tout, et puis tout le monde dit : bah vas-y, fais-le. C'est pour ça qu'il y a une, un espace de liberté, quand même au sein de, dans cette équipe, c'est qu'on essaye de faire des trucs en commun, mais y'a quand même un espace de liberté. Vas-y, fais-le, tente. Ils me disent : vas-y, tente, essaye.

Et après vous en rediscutez ensemble, vous formalisez,

Ouais, on peut en, on peut en rediscuter ensemble, on peut,

Et vous êtes en accord globalement après sur les éléments,

Plus ou moins,

Vous arrivez à trouver consensus, quoi,

Plus ou moins, plus ou moins, ouais, on trouve des consensus, ouais,

Ouais. Là-dessus, juste, tu m'as dit revenir un peu sur les textes, ça m'intéressait de savoir comment toi tu te positionnais par rapport à l'EPS actuelle. Tu te trouves en phase avec les ou décalé ? Par rapport aux évolutions actuelles ?

Bon, je les ai pas énormément analysées, d'ailleurs, c'est ce qu'il faut que je fasse là pour, pour les écrits, mais... non, en phase, ouais. En phase, on a cette marge de liberté que nous laisse les textes, heu, non, je trouve, je la comprends, non, non, moi je dirais ouais, je dirais en phase, les compétences, les, non,

T'arrives à exprimer toi tes convictions là-dedans,

Ouais, ça va, ouais, ouais, ouais.

OK. Ça c'est quand même des,

Et je trouve que y'a eu, y'a eu quand même du progrès par rapport à ça, y'a eu pas mal de progrès. Je trouve que de, de, de pouvoir faire ces compétences, ces compétences attendues à soi par rapport à ton collègue, de pouvoir faire tes attendus de fin de cycle et tout ça, ça te, c'est beaucoup plus... Maintenant t'adaptes, t'es beaucoup plus acteur, je trouve, quand même, tu... Puis t'as, ça te crée un travail d'équipe derrière, ça te crée une autre, une autre idée que de boire vraiment les textes et puis de dire : bon bah voilà, faut qu'ils fassent ça, ça, ça, ça.

Juste là-dessus, heu, les valeurs, c'est vrai que c'est aussi, heu, on va dire, ce qui est mis en avant de manière intellectuelle et sociale, est-ce que vous les avez formalisées aussi sur les objectifs en équipe, est-ce que c'est, par exemple tu disais, 1200, 800 en termes motrices, enfin les attentes,

Ouais,

Un peu objectif moteur,

Non,

Est-ce qu'après y'a des éléments aussi non moteurs que vous avez formalisé ?

Non, rien.

Et toi dans tes cours tu les formalises ?

Un peu, un peu échauffement, un peu autonomie, ouais, autonomie-observation un petit peu, en termes de compétences, mais sinon, non, rien de,

Pourtant les besoins auraient plus, (bafouille), enfin vous vous dites, heu, c'est pas notre rôle,

De ces besoins méthodo et sociaux (01.01.31), là ?

Ouais, ouais,

Ah si, ils sont primor', ils sont pas primordiaux, mais ils sont,

Et pourtant ils sont pas formalisés,

Ils sont pas formalisés, mais parce que, heu, même moi là je trouve que ça, ça découle de tes valeurs personnelles en fait, ça découle de, de ta position, ça découle de ce que tu penses, et puis même en termes d'autonomie, l'objectif qu'on – on est huit, là, quels que soient les huit, c'est, on a le même, la même idée. C'est que l'élève évidemment il soit le plus autonome possible en sortie de, de premier trimestre, en sortie de deuxième trimestre, troisième trimestre, on fait une évolution de tout ça. On n'a même pas besoin de le formaliser parce que ça, c'est des allants de soi un petit peu,

Ça te paraît, ouais, mais ça va de soi parce que tu le perç', enfin vous en parlez de manière, quand même vous en parlez ? C'est clair entre vous ? Ça va, ça va de soi parce que c'est clair ou ça va de soi parce que tu penses et, mais tu sais pas trop en fait ?

Je pense, je sais pas trop, mais le, par exemple, j'ai pas parlé avec les huit, mais j'en ai parlé avec 3-4, ouais, heu, je sais que ça, on est huit, hein, donc c'est beaucoup, hein,

Ouais,

C'est énorme comme, huit, pas le même emploi du temps, donc des fois t'en vois pas beaucoup, enfin t'as pas le temps et sinon, ouais, avec 3-4, je sais que ça, ça va de soi, on en a discuté, quoi.

OK. Là-dessus, est-ce que juste tu peux me dire une situation dans laquelle t'étais vraiment dans une impasse au niveau, peut-être un conflit dans lequel tu t'es retrouvé, heu, dernièrement, et comment tu l'as géré ? En termes de méthodo et socio, de méthodo sociale, plutôt ?

C'est-à-dire un conflit ?

Un moment ou un dilemme, un nid d'impasse, un gamin qui entre eux se chamaillent, ou avec toi,

Ah ouais,

Qui viennent,

Ou par exemple deux filles qui pleurent,

Ouais, par exemple, je sais pas, ouais,

Ouais, là j'ai eu en escalade, là, vendredi, j'ai eu deux filles qui pleuraient, bon, je les prends l'une et, une à parti, enfin en aparté, on discute un petit peu, elle veut pas me dire grand-chose, bon, je prends l'autre en aparté, elle veut pas me dire grand-chose, bon, je vais voir un peu celle qui fait la relation entre toutes, je fais : bon, qu'est-ce qui y'a ? Et elle me dit : ouais, Monsieur, je sais pas, elles se, elles sont chamaillées un peu. Qu'est-ce, à ton avis, qu'est-ce qu'on fait ? Ouais, bah ce serait bien qu'elles discutent ensemble, heu, je fais : ouais, ouais, bah oui, oui, carrément, ce serait, c'est, c'est une bonne idée, et tout. Est-ce que tu penses que tu peux gérer ça ? Qu'elles discutent ensemble ? Et puis, et puis, et puis si vous avez, je viendrai, je passerai, et puis si vous avez envie de me, de me dire ce qu'il y a bah je viendrais et puis on en discutera tous ensemble. Si vous avez pas envie de me dire, évidemment, vous êtes pas obligées, hein, moi je suis pas, et donc elles sont parties un peu, elles sont parties, elles sont allées se décaler un petit peu et puis elles ont discuté toutes les trois et puis, et puis après, à un moment donné, moi, ça commençait à traîner un petit peu, donc moi j'y suis allé, je, ça a commencé à, à, d'ailleurs ça a commencé à parler en arabe, j'ai fait : les filles, là, on parle pas en arabe, on, on parle en français, là. Elle me dit : ouais, mais elle comprend pas. Je fais, tu parles, on parle tous en français. Et... et donc voilà, je leur ai demandé : est-ce que vous voulez qu'on, m'en parler ou pas, heu, déjà est-ce que c'est grave ? Est-ce que vous pensez que c'est grave, que y'a un adulte qui a besoin d'entendre ce que, ce que vous allez dire ou pas ? Elles me disent : non, non, c'est bon, on se parle entre nous et puis ; je fais : bon bah très bien, les filles, par contre, là, ça fait un petit peu de temps et puis on travaille plus trop, là, donc, donc. Je leur ai donné mon chronomètre, je leur ai fait : bon bah dans, est-ce que si je vous laisse trois minutes on pourra repartir ? Elles disent ouais, ouais, trois minutes. Je leur ai laissé le chronomètre trois minutes, et puis voilà, elles sont reparties travailler trois minutes après et tout était réglé, quoi.

Ah, donc tu leur as laissé, pareil, gérer un peu les problèmes, pendant le cours, toi t'as essayé de voir un peu l'une, l'autre,

Ouais,

T'as vu que c'était pas à toi de, t'arrivais pas à gérer, tu as lâché prise,

Ouais, c'était pas jouable, ouais, j'ai pris un peu une fille qu'y avait en lien, quoi, et, heu, pas une forte tête, mais une qui a un peu de bagou, là, et puis, et puis voilà, et puis après elles se, ouais. Mais dans cette idée d'autonomie, dans cette idée de,

Et dans l'échelle de sanctions, juste, t'as des élèves par exemple qui parlent en même temps que toi, là, le truc qui te gave, je sais pas ce qui t'énerve beaucoup, qu', comment tu te débrouilles avec un élève qui te, c'est quoi la dernière situation où tu t'es énervé ?

Là, là j'essaie de, je fais un nouveau truc, là, que j'avais fait, l'année dernière j'avais fait, en 6^e, là, ils parlaient avec trois jokers, trois jokers par personne, pour le trimestre, si y'a trois jokers, enfin pas pour le trimestre, pour toute l'année, trois jokers, dès que t'as utilisé les trois jokers, un mot sur le carnet, après tu pars qu'avec deux jokers, un mot sur le carnet, ça m'avait soulé, bon, ça j'avais fait, j'avais essayé l'année dernière, ça marchait, hein, mais pff, j'avais l'impression de faire le flic. Là, en REP+ je voulais rien faire, au début, puis je me suis rendu compte que fallait un petit peu, au fur et à mesure, là, j'ai laissé un mois de septembre, je m'en suis rendu compte qu'à la fin ça... commençait à... bon, fallait cadrer un petit peu plus. Après, y'a une période d'adaptation aussi, hein, et donc j'ai, j'ai demandé un peu à droite à gauche qu'est-ce qui se faisait, et, heu, y'en a un notamment qui, qui met en place où tout le monde part à 20 points, là je l'ai repris, tout le monde part à 20 points et on établit des règles en commun avec la classe, de, voilà, on, qu'est-ce que, qu'est-ce qu'on peut faire ensemble, quelles peuvent être les règles, là, du cours ? Heu, donc voilà, si, si je parle en même temps -1 point, si je traîne au vestiaire -1 point, si j'ai pas ma tenue bah, première fois, ça peut arriver, donc, un joker vert, et deuxième fois t'as -1 point, heu, ouais, t'as le droit de perdre combien de points par séance ? Bah trois. OK. Au bout de trois qu'est-ce que je fais ? Bah, heu, on est collé. Bon bah OK, on est collé. Heu, et puis on essaye de mettre en place un peu autour d'un débat aussi, pareil, on essaye de mettre en place ça, ouais, et là je l'ai fait depuis 15 jours, puis ça marche, ça marche pas mal. Après, j'aimerais supprimer ça parce que ça me, cette idée de sanction de, de, de perdre des points, de pointer et tout ça, ça me, ça me déplaît. Mais y'a une autre idée, aussi, c'est que, enfin une autre idée, c'est pas une idée, mais dans la suite de ça, c'est qu'il y a tous les élèves, donc je leur dis leur prénom, -1 point, puis je continue de parler. Ça enchaîne, et puis là, il a très bien compris, ouais, et à la fin du cours, je fais : bon, qui est-ce qui a perdu -1 ? Tous, ils viennent me dire : Monsieur, j'ai perdu -1. Je leur dis : bien, bah si y'en a un qui ment – moi je sais délibérément, j'ai une bonne mémoire, je vois qui est-ce qui a perdu -1 ou pas. Et donc il prend -5 direct. Puis on, voilà, puis là on n'est pas honnête envers moi et puis envers même toi-même. Moi, j'ai, j'ai expérimenté ça, ouais, ça marche, ouais. Pour l'instant.

Ouais, dans toutes les classes ou dans les classes à problèmes ?

Toutes les classes.

OK. Donc là ça revient un peu à l'honnêteté, à être fier de soi,

Ouais,

Dire, accepter si jamais je fais quelque chose, c'est un peu ton principe de,

Ouais,

OK, ouais, et puis sur le travail ensemble, parce que t'essayes de leur demander, heu, quelque chose, quoi. OK.

Ouais.

Heu, j'ai fait une grille, qui correspond à vos réponses au questionnaire, je vais vous la montrer, vous allez me dire, moi j'ai, globalement, j'ai l'impression qu'il y a des valeurs qui sont plus importantes pour vous, là, dans, au vu de ce que vous me dites, actuellement, heu, donc, c'est (bafouille), je vais plutôt me recentrer un peu sur les propos que vous développez, donc à titre personnel, j'ai l'impression que vous êtes quand même beaucoup dans la création, de vouloir bah, créé, essayer de voir de nouvelles choses, mais partir un peu quand même de ce qui existe, par d'autres collègues, enfin dans un second temps, quand vous êtes en difficulté, des choses comme ça, au début créer, ensuite essayer de voir ce qui existe, pour essayer de l'adapter, voir ce qui fonctionnait pour les classes et vraiment d'être, de prendre de l'imp', de donner de

l'importance à ce que les élèves soient en adéquation avec ce que vous proposez à chaque fois, donc, essayer de voir, de les interroger, de leur donner beaucoup d'importance aussi, pour, donc en fait c'est un peu des valeurs d'équité, ou en tout cas d'égalité, je trouve que c'est peut-être la valeur de la République qui ressortirait le plus, cette notion d'égalité, qui est quand même centrale dans votre discours, ensuite j'ai peut-être l'impression aussi de, la notion un peu de, de dire, heu : vous êtes, en tant, heu, c'est de l'honnêteté, j'ai l'impression en fait, ou c'est l'honnêteté d'accepter ce que... Bah là aujourd'hui, par exemple, j'ai, je dois, mon objectif c'est ça, c'est d'arriver à, à, à faire cette expérience-là, à vivre cette expérience significative de grimper jusqu'à la ligne rouge en, et si t'y arrives, bah tu peux être fier de toi. Et j'ai l'impression, même, que vous réalisez surtout dans ces moments-là, dans les moments où bah le plaisir dans le métier, il est là, il est dans le moment où : ouais, t'as réussi ton objectif, donc j'ai réussi mon objectif, parce que mon objectif c'est te faire réussir tes objectifs à toi.

Ouais, totalement.

Donc en fin de compte, je suis un, un peu un initiateur, de, enfin, ouais, mon objectif c'est,

Ouais, je suis pas un prof, je suis une aide, moi je verrais vraiment ce changement de, de relation pédagogique, si je peux employer le terme, parce que j'en ai créé un peu, mais, et je suis, je deviens une aide, ouais. Je suis pas un prof, je suis une aide. Je suis là pour t'aider, je suis pas là pour, je suis pas un professeur, je suis une aide.

Ouais. Ça le déclic il est quand ? Depuis toujours ça ? Ou c'est encore ; c'est bizarre, parce qu'il y a pas de mentor dans l'histoire, hein, ça vient tout un peu de vos lectures,

Hein ?

Ça, tout, y'a pas de mentor, j'ai l'impression que personne a,

Non, ah non, non, j'ai pas,

C'est, y'avait cette, j'ai cette réflexion,

Mais en fait j'ai pas lu, j'ai pas, là j'ai, là j'ai des bouquins parce que, parce que je passe l'Agreg, mais sinon j'ai jamais lu de, de trucs là-dessus, jamais de, de, de bouquins. Si, les seuls bouquins que j'avais, c'est l'histoire du sport pour passer le CAPES, mais sinon, sinon j'avais r', j'ai jamais lu de trucs particuliers là-dessus. Mais, non, moi c'est,

Ouais, de la construction, quoi,

Ouais,

Ouais, et puis là-dessus, après donc globalement dans le métier c'est plus que, enfin tu te reconnais à fond dans le métier, quoi, j'ai l'impression que globalement, le métier tu le vis plutôt bien, parce que tu te crées tes recettes.

Mais je trouve aussi que, que depuis que je fais ça, et bah je sais pas, dans la cour de récré, tout le monde vient me dire bonjour. Tout le monde (bafouille), ils ont, tout le monde a du respect, et ils sentent que le respect est mutuel aussi. Et en un regard, voilà, ils savent que je les ai regardés, ils savent qu'ils m'ont regardé. Enfin je sais pas comment expliquer, t'as une, t'as une, je sais pas, t'as un contact un petit peu qui est complètement différent par rapport à ça.

T'as l'impression d'être toi-même dans tes cours ? D'être vraiment la personne que tu es en dehors de ton,

Ouais,

De ton établissement, quoi,

Ouais, je change pas,

Genre tu les vois en dehors de la cour de récréation, tu les vois à l'extérieur de l'établissement, tu vas quand même leur parler,

Ah oui, je change pas, ouais, ouais,

Du coup, je vais te montrer la grille que j'avais constituée en fonction,

Ouais,

Donc ce qui dénote un peu, on voit, c'est une focale dans, autant dans la vie perso on voit quand même une vraie cohérence à peu près dans le profil,

Ouais,

Donc entre ce que tu es en éducation physique et ce que tu es dans la vie courante, donc c'est, on va dire, l'étiquette de droite, c'est tout ce que tu es,

Ça, c'est la vie courante à droite ?

La vie courante, ouais, et là quand y'a écrit EPS après, c'est plutôt dans,

OK,

Au niveau de ta posture en tant que prof, professeur d'éducation physique. Quand en AT (01.12.28), là, cette, cette diagonale-là, donc en EPS et dans la vie, on voit que t'es à 5.5/6 quasiment, donc t'es vraiment, c'est ce qui transcende le plus, c'est l'ouverture aux autres on appelle, la transcendance de soi, dans le modèle de Schwartz,

Ouais,

Qui est un moyen théorique, qui te dit, en fait, donc c'est toutes les valeurs qui vont être tournées vers l'autre, l'altruisme, la solidarité, le, heu, bah l'égalité, c'est vraiment des valeurs où tu te tournes vers l'individu extérieur, c'est ce qui prime le plus autant dans ta vie perso que dans ta vie en éducation physique. L'autre chose qui dénote, mais qui vraiment aussi est très très fort, et qui sont, les d', dans les hiérarchies, je dirais que c'est là les deux qui sont potables, c'est l'ouverture au changement. Donc l'ouverture au changement, ça se comprend par de la créativité, par de, du changement, par de, tout ce qui te permet en fait de sortir de la routine. Et donc ça ça dénote vraiment fortement, et on voit que t'es presque à, en rouge c'est les individus les plus ouverts au changement, par exemple, on voit que là par exemple toi t'es à 5 quand le truc c'est 5.7, ou le maximum, donc on voit qu'autant dans ta vie perso que dans ta vie courante, c'est important. Et pourtant les valeurs de continuité, qu'on voyait, qui étaient assez importantes, elles sont plus importantes dans ta vie courante que en EPS. En EPS, j'ai l'impression que tu es encore plus créateur que ce que tu es dans ta vie courante où bah peut-être, tu vois, y'a un peu plus d'importance aux traditions, y'a un peu plus d'importance aux racines, un peu plus d'importance aux, voilà, confo', ouais, toutes les valeurs de conformité qui sont bah, enfin ou, et... est-ce que tu trouves ça cohérent ou pas par rapport à ce que tu es ?

Ouais, ouais, ouais. Et après, AF c'est quoi ?

AF c'est l'affirmation de soi. Donc l'affirmation de soi, ça va être comment est-ce que, quels sont tes objectifs, donc l'AF c'est bien souvent aussi les objectifs plutôt de compétition, les objectifs, c'est l'affirmation de soi en tant qu'individu, est-ce que je m'affirme ou non dans mes propres besoins ? Mais plus que ça même, c'est plutôt,

Au regard des autres quoi limite un peu ?

Ouais, voilà, se comparer avec les autres,

Ouais,

Se mettre en compétition, se mettre en, montrer que je suis bon, montrer que je suis,

Ouais, bah c'est bon (01.14.30),

Dans ce sens-là, c'est pas, c'est pas que l'affirmation de soi au sens autonomie, c'est l'affirmation de soi dans le sens : je me dépasse, mais je montre aux autres que je suis meilleur qu'eux, un peu. Donc là-dessus, en EPS,

Ouais, bah ça,

C'est à 2.5 mais dans la vie courante on est à 1.7,

Ouais,

Donc c'est quelque chose qui est très bas par rapport, on voit que sur l'affirmation de soi, par rapport aux individus,

Ouais,

C'était quasiment, le vert c'est l'individu minimal, qui a l'affirmation de soi,

OK,

C'est... du coup on voit que c'est le, enfin que pour toi c'est pas du tout notable,

Oui,

Notamment dans la vie courante, en tout cas. Dans l'EPS un tout petit peu plus, mais peut-être c'est aussi par rapport aux élèves, montrer que tu sais, que tu as un peu de connaissances, alors que et puis, bon, ça reste quand même plutôt dans la moyenne inférieure. Est-ce que tu penses que ça correspond à peu près à ce que tu étais dans la vie ?

Ouais, ouais, ouais, ouais, ça va,

Par rapport à, est-ce que tu peux me dire sur 10, sur une échelle de 10, en EPS, par exemple, combien tu positionnerais ces, si c'est vrai ou si c'est faux ?

Non, c'est vrai, ouais ; ouais, ouais,

À combien sur 10,

Combien sur 10 ? Ah,

Ouais,

Je sais pas, 8, ouais,

Et l'autre, dans... dans la vie ?

Ouais peut-être le côté tradition, je suis pas convaincu,

OK,

Mais... et continuité de tradition, c'est vrai que j'ai besoin d'être un peu stable aussi dans, dans la vie un peu extérieure, non, vas-y, 7, ouais,

Ouais, parce que du coup pour toi la tradition, c'est un peu plus important, la stabilité, le, la continuité dans tes, dans ton métier

Non, au contraire, au contraire, je dirais moins, ouais,

OK,

Moins important, mais après, pff ; non, non, non, pff, non, non, laisse-le là, non, c'est bien, non, 8, ouais, non, t'as raison, parce que j'ai besoin de, non et puis d'avoir un cadre quand même, c'est vrai que après, en dehors du collège, j'aime bien que y'ait un cadre et puis j'aime bien même dans, même en EPS ou en dehors, y'a, y'ait toujours un cadre. Tout le temps.

Ouais, qui est fixe, qui évolue, mais qui est fixe quand même, je veux dire dans le sens où,

Qui évo', ouais, le cadre il évolue, mais y'a toujours un cadre, ouais, t'es jamais en free-lance, quoi,

OK. Heu, bon pour moi tout est clair et pertinent. Juste, est-ce qu'on peut revenir sur votre âge ?

27,

Très bien, merci. Je vois juste dans votre profil, un point qui dénote un peu, sur lequel on n'est pas revenu, heu, c'est sur, au niveau de l'ouverture au changement, je vois une, une prépondérance de cette, de cette valeur dans votre hiérarchie, et j'ai bien pu comprendre la, dans vos deux valeurs, notamment à travers le faire collectivement, du coup, l'importance donnée aux autres, mais juste au niveau de la création, est-ce que vous pouvez me dire, est-ce que vous avez des activités extrasco', extraprofessionnelles ou des éléments signifiants que vous avez eus dans votre vie, qui vous ont fait stimuler cette valeur actuellement ?

Bah... je suis un petit peu, je suis né sur un voilier aussi, déjà, parce que mes parents ils ont fait le tour du monde avec moi dessus quand j'étais petit, donc je sais pas si ça, ça a marché et puis ça m'a, ça m'a, ça m'a donné cette envie un peu de voir ailleurs et puis de, de, de pas être réfractaire au changement et puis j'ai, j'avais demandé la Guyane en vœux n°1 pour, et Mayotte, d'ailleurs, en vœux n°2, quand j'étais néo titulaire, et j'avais pas été reçu parce que le nombre de points a augmenté, pile l'année où je demandais ça, et l'année suivante, quand j'étais néo titulaire, j'ai demandé un, un mi-temps annualisé, où je suis parti pendant sept mois aux Antilles, là, d'ailleurs à bord d'un voilier, et donc, donc voilà, ouais, moi j'aime bien que ça, que ça change, que ça, ouais, que, et c'était un peu,

Le voilier, ça signifie quoi pour vous ?

Bah un peu de liberté, hein, la liberté d'être, d'être autonome, libre et puis de, d'une certaine manière de s'autosuffire parce qu'on va, là pendant sept mois on va pêcher et puis on mange de sa, de sa pêche et puis, et puis si on n'a pêché qu'un petit poisson et bah on mange qu'un petit poisson à midi et puis on pêchera un plus gros poisson la prochaine fois et puis voilà. Ouais, je sais pas,

Cette liberté elle existe dans ce métier de prof ?

cette liberté existe dans ce métier de prof, heu, un petit peu no', ouais, un petit peu quand même, dans les, dans la possibilité de, de, de choisir ce que tu as envie de choisir, dans les situations que t'as envie de mettre en place, dans les objectifs que t'as envie de, de donner aux élèves, donc elle existe un petit peu, après je trouve que les objectifs sont un petit peu les mêmes, enfin je l'espère, quels que soient les profs, j'espère qu'on a les mêmes objectifs, sont un petit peu les mêmes, quoi, et quels que soient les élèves, ils sont quand même un petit peu les mêmes même si y'a le degré motricité qui varie, évidemment, en fonction de, en fonction de l'âge, mais, mais ouais je pense que c'est un peu le, que la liberté, oui, y'en a, mais ce métier peut avoir ses limites je pense aussi, ce métier de prof d'EPS peut avoir ses limites, c'est un autre sujet mais, je pense qu'on peut, on, ça a un temps, ça pourra durer un temps, parce que, personnellement je parle, parce que, parce qu'on a l'impression de, déjà pour rechercher des nouvelles choses et puis être un peu créatif, heu, ça demande un effort et puis si on n'a pas du tout envie de faire cet effort-là, bah on recalque exactement ce qu'on a fait les fois précédentes, et donc on tourne un petit peu en rond et puis on rabâche les mêmes choses aux élèves tout le temps et puis une année, deux années, trois années, 10 années, 20 années, et au bout d'un moment, je pense que, que y'a pas de renouvellement et que ça, ça nuit un petit peu à tout ça et au bien-être personnel, quoi. Moi je pense que ce métier a une date butoir. Je connais pas laquelle pour moi, mais je pense que à un moment donné, y'aura besoin de faire autre chose, ouais.

Ce sera le moment où tu seras plus en cohérence avec ce que tu es,

Ouais,

Cette ou', cette liberté, cette ouverture au changement,

Ouais, et puis moins de créativité, moins de,

Si tu retrouves pas ça, et malgré tout tu retrouves l'importance donnée à l'individu, le plaisir donné aux autres, t'arriveras malgré tout pas à faire fi,

Ouais ; ah si, si, si, je, je continuerai,

Ouais, tu continuerais quand même ?

Ouais, ouais, tant que je me retrouve un peu en adéquation avec, avec ça, ouais, je continuerai, après c'est pas, si je suis pas spécialement créatif, ça fait rien, mais ouais, je continue, ouais,

OK,

Bon, merci beaucoup

2 Sans-partitions

2.1 Retranscription entretien Guillaume

Bonjour

Bonjour

Dans un premier temps, j'aimerais que tu me racontes ce qui t'a amené à être enseignant d'éducation physique et sportive (EPS) ?

Alors ça s'est fait un peu via les études. Tout simplement j'ai commencé en STAPS, parce que voilà, j'aimais bien le sport, j'étais passionné de sport, et au fur et à mesure des années, au bout de la deuxième, troisième année, il y avait un enseignement adapté au métier de prof d'EPS et ils nous expliquaient que voilà, la conjoncture était favorable pour être prof d'EPS, donc moi je me suis dit « pourquoi pas ? ». En priorité, c'était pas ça mon choix premier. J'étais plus orienté pour être pompier ou dans la fonction publique comme policier, mais bon, voilà, au fur et à mesure des années, licence 3, voilà, ils nous parlaient de la conjoncture qui était favorable pour les profs d'EPS. Du coup, en master 1, je me suis dit « bon, allez, j'essaie ! ». Et puis avec les stages que j'ai faits, ça m'a bien plu donc j'ai tenté le concours et je l'ai eu, tout simplement.

Et du coup, avant le master 1, comment est-ce que tu te positionnais par rapport à ton orientation ?

J'étais un peu dans l'incertitude. Je savais que je devais passer un concours à la fin de ma licence ou de mon master parce que voilà, avec un diplôme de STAPS, il faut assurer ses arrières et pas obligatoirement, mais de manière générale, il faut passer des concours. Mais je savais pas lequel précisément passer. Donc je me laissais un peu vivre et puis ça s'est fait comme ça.

Ça allait de soi d'aller en STAPS, par contre ?

Alors au départ, non, parce que j'ai fait un IUT Gestion des entreprises et administrations, parce que j'aimais beaucoup l'économie, j'étais passionné, mais je me suis un peu trompé sur mon orientation, c'était un peu trop orienté maths, statistiques, et moins économie, et du coup je me suis rebasculé en STAPS par... par choix parce que ça me plaisait pas.

Juste, du coup, pour revenir un petit peu en amont, au niveau de l'orientation quand tu étais au lycée. Tu rêvais, à ce moment-là... ? Tu disais que l'économie te plaisait, pompier, gendarme, c'était quoi, pour toi, l'orientation souhaitée ?

C'était assez vague, quand même, parce que j'avais pas une idée trop précise. Après, je me... j'étais quand même intéressé, j'allais dans les CIO, je m'intéressais à faire des questionnaires sur quel était, un peu, mon profil, mais voilà, je savais qu'il me fallait un métier qui bouge, qui était notamment orienté plus vers le sport, mais j'avais pas d'idée précise de ce que je voulais faire.

Et pourquoi l'orientation vers le sport ?

Parce que j'étais très actif, je faisais beaucoup de sport quand j'étais jeune et, voilà, je trouvais que ça me correspondait le plus par rapport à d'autres orientations.

Là-dessus, tu dis que tu faisais beaucoup de sport. Tu faisais quoi et à quel niveau ? En compétition, en pratique loisirs, comme jeu ? C'était quoi le...

Déjà, j'adorais le sport scolaire puis en plus de ça, je pratiquais un voire deux sports en plus donc au fur et à mesure que je grandissais, je me consacrais à un sport notamment au lycée où je jouais au rugby en jeunes, donc ça prenait beaucoup de temps. Après, en collège, j'étais plus dans la découverte de tester plusieurs sports : foot, rugby, judo, tennis. Puis après, je me suis spécialisé.

Est-ce que tu penses qu'il y a eu un élément déclencheur qui t'a fait t'orienter vers l'enseignement d'EPS ? Ou pas.

Oui, je pense, ce sont les profs. Les profs en STAPS qui nous ont poussés un peu à aller vers cette orientation et à passer le concours.

T'as l'exemple d'un prof qui t'a vraiment marqué ?

L'exemple concret, non, mais après je sais que voilà, dans les cours qu'ils nous enseignaient, il y avait souvent cette parole de plusieurs enseignants qui nous disaient « c'est favorable à l'heure actuelle ». Voilà, si vous êtes intéressés par le métier, faites-nous confiance, tentez le concours, n'hésitez pas.

Et là-dessus, est-ce que du coup, même sans avoir une personne en particulier, est-ce que tu as des comportements en particulier, donc des comportements – là, tu viens de parler de motivation – un peu peut-être... est-ce qu'il y a d'autres choses qui te marquaient chez ces gens-là et qui t'ont influencé pour...

Oui, ce qui m'a beaucoup marqué, c'est que ces enseignants-là étaient vraiment passionnés par leur métier et ils donnaient vraiment envie d'apprendre leur métier, quoi. Tu vois, ils étaient vraiment à fond dans ce qu'ils enseignaient. Et tu avais envie de dire « ouais, purée, c'est ça que j'ai envie et de transmettre cette motivation aux jeunes ».

Tu penses que c'est quoi qui faisait qu'ils étaient à fond, ces gars-là ?

Ben, je pense que... voilà, ils étaient passionnés par ce qu'ils faisaient. Leur motivation... ils vivaient de ça, quoi. Et puis du coup, ça se faisait ressentir dans leur faculté à transmettre leur passion.

Et du coup, maintenant que tu es prof titulaire, est-ce que tu ferais les choses différemment ? Est-ce que tu reviendrais en arrière, est-ce que tu aurais aimé avoir une autre orientation, voir les choses différemment ?

Non, je regrette pas du tout.

Pour toi, quels sont tes facteurs de persistance dans le métier ? De stabilité ? Qu'est-ce qui te plaît dans ce métier ?

Ce qui me plaît, c'est que, d'une, c'est hyper diversifié, on fait toujours des choses différentes. Et on touche, notamment, moi je suis TZR, on touche des populations très différentes, quoi. Tu peux toucher un gamin qui a, comment dire, une situation familiale très aisée comme un gamin qui est en difficulté, et ton rôle est complètement différent. Donc c'est ça qui est hyper-intéressant, c'est que quoi qu'il arrive, tu as toujours un rôle à jouer et ça change d'une année à une autre, quoi, et ça c'est hyper-intéressant.

Concrètement, du coup, c'est quoi la différence de rôle que tu vas avoir entre un élève en difficulté... pardon, qui est d'un milieu aisé et un élève qui est d'un milieu plutôt défavorable ?

Déjà, l'élève en milieu, en situation plutôt difficile, on va essayer de lui transmettre un cadre, des valeurs qu'il n'a peut-être pas, lui, au quotidien, notamment le respect, le vivre-ensemble, des choses basiques qui n'ont rien à voir avec l'EPS, mais peuvent lui servir dans la vie de tous les jours. Tandis qu'un gamin qui est en situation dite aisée, on va plus être sur l'orientation de sa vie citoyenne : qu'est-ce qu'il peut faire pour, par la suite, devenir un adulte que ce soit dans le sport ou en-dehors, mais, voilà, de lui apprendre certaines valeurs pour qu'il puisse réussir dans sa vie future.

Là, du coup, tu précises principalement que le cadre et les valeurs, il faut les amener pour les élèves difficiles. Est-ce que pour toi, c'est plus important parce qu'ils en ont pas, parce qu'ils en ont moins ? Ou parce que les... ou est-ce que c'est plus important parce que c'est pas celles auxquelles tu adhères, ou celles de l'école ? Pourquoi est-ce que c'est là où on aurait le plus besoin d'un cadre et de valeurs selon toi ?

Je pense que ce cadre-là, après, il est peut-être propre à moi, mais c'est un cadre, on va dire, classique, qu'il est important pour eux d'avoir pour vivre en société. Et s'ils l'ont pas, ils s'excluent un peu de la société, ils se mettent un peu à part et pour eux, c'est plus difficile de vivre avec les autres et derrière, ça les met en situation délicate dans la vie de tous les jours. Et moi, je pars du principe que s'ils ont pas ce cadre-là, ces valeurs-là, ils auront du mal à s'intégrer et puis derrière, pour trouver un métier et être bien dans la vie active, c'est compliqué.

OK. Du coup, les valeurs que tu cites et qui sont les plus importantes pour toi : tu as parlé du respect. Ensuite, est-ce que tu en as d'autres qui sont vraiment importantes, du coup, pour tous les élèves ?

Donc oui, le respect, la solidarité puis aussi, en lien avec l'activité qu'on développe, c'est le goût de l'effort. Voilà, je trouve que les élèves ont besoin quand même de comprendre ce que c'est, le goût de l'effort, de connaître cette sensation qui, par la suite, je pense, pourra leur servir.

Est-ce que ces valeurs phares ont toujours été les mêmes pour toi ? Donc ces trois valeurs que tu viens de citer, respect, solidarité, goût de l'effort ? Est-ce que, depuis que tu es rentré dans le métier, elles sont identiques ?

Oui, je reste sur ces valeurs-là.

Et pour tous les publics, même quand tu es TZR en lycée, en collège...

Après, en fonction des publics, elles vont être plus ou moins importantes, mais de manière générale, j'essaie de développer au maximum ces valeurs dans un premier temps puis après, une fois qu'elles sont acquises, on s'oriente sur d'autres valeurs.

Est-ce que tu pourrais me dire, pour chacune d'entre elles, comment, concrètement en cours, tu opérationnalises cela ? Comment est-ce que pour toi, par exemple, tu essaies de développer la solidarité dans tes cours ? Tu peux aller dans une APSA et un exemple précis que tu as vécu.

Ben, la solidarité, voilà, ça peut paraître basique, mais c'est pas toujours évident : là, par exemple, premier exemple qui me vient, on est sur une situation de cirque, ils doivent travailler ensemble et l'objectif, pour ces gamins-là, c'est d'essayer d'être solidaires sur le savoir travailler ensemble, donc comprendre ce que veut mon partenaire et comprendre ce que peut travailler le groupe ensemble. Donc être solidaire, c'est échanger, comprendre les autres et réussir à travailler ensemble. Donc on essaie d'éviter... ce qui me vient à l'idée, « être solidaire », c'est un peu l'opposé d'être individuel, quoi. C'est de s'enlever de sa petite bulle d'élève et d'essayer de s'ouvrir aux autres et de comprendre ce que veulent les autres. Avec ce dont moi j'ai envie aussi, mais qu'on arrive à travailler ensemble.

OK. Du coup, en arts du cirque, par exemple, est-ce qu'au niveau de l'évaluation ou des modes de groupement, ça va influencer cette envie de développer les valeurs de solidarité ?

Oui, tout à fait. Après, voilà, par exemple, ça m'est arrivé... dans un premier temps, je leur ai dit en arts du cirque « voilà, vous travaillez avec le groupe que vous voulez, ça me dérange pas ». Puis par la suite, essayer de faire des groupes un peu mixtes, par exemple. Parce que je sais que des fois, la mixité est pas évidente, notamment pour les plus jeunes. Et essayer de leur introduire ça : qu'il faut essayer d'être... comprendre un peu les autres et ne pas toujours travailler qu'avec ses copains.

OK. Si jamais t'as des élèves, des situations de dilemme, est-ce que ça t'es arrivé ? Peut-être dans un autre exemple que les arts du cirque, des élèves qui ne veulent pas travailler ensemble, qui du coup ne vont pas le sens de ces valeurs qu'on essaie de leur inculquer. Comment tu réagis et comment ça se passe dans ton cours ?

Alors, c'est pas toujours évident. Ça arrive, malheureusement. Dans un premier temps, j'essaie de comprendre l'élève par le dialogue, d'échanger avec lui. Pourquoi il veut pas travailler avec telle ou telle personne. C'est pas souvent évident parce que les élèves se livrent peu dans un premier temps donc si c'est le cas, je lui dis « bon ben écoute, je trouve ça dommage ». Après voilà, des fois, ça peut bloquer un peu le cours. Soit je le punis s'il ne comprend vraiment pas ou alors il travaille avec un groupe qui lui convient, mais par la suite, j'essaie d'y revenir pour qu'il comprenne un peu mon mode de fonctionnement. Et aussi lui montrer un peu comme exemple que d'autres groupes peuvent très bien travailler ensemble alors qu'ils ne se connaissent pas au préalable.

Donc par l'exemple. Et si, je sais pas, l'élève est vraiment très investi et prend beaucoup de plaisir, mais à faire seul ? Notamment en arts du cirque, il veut faire un numéro, je sais pas, partir sur du jonglage et il est très fort tout seul. Est-ce que tu le laisserais seul alors que toi, tu veux travailler la solidarité ?

Alors je peux lui dire qu'il peut travailler seul pour une tâche donnée, mais cette tâche, il faut qu'il l'intègre avec un autre groupe parce que c'est le but de cette activité-là et puis de la valeur que je souhaite développer et qu'il peut très bien s'y retrouver de manière individuelle, mais par la suite, il faudra qu'il trouve des tâches communes avec le groupe.

D'accord. Là-dessus, du coup, après, est-ce que tu peux me donner un exemple sur la valeur de respect ? Comment tu la développes dans ton cours ? Pareil, avec une APSA et vraiment en essayant de l'opérationnaliser en cours ?

Alors tout bêtement, en-dehors de l'APSA, par exemple, quand on fait l'appel, le respect, moi je pars du principe que quand quelqu'un parle, on est à son écoute. Et souvent, ça, les élèves ont du mal à l'intégrer donc tout bêtement, quand moi je leur parle ou je fais un appel, que eux puissent avoir cette notion de respect en se taisant, en écoutant, et que eux, quand ils viennent me parler, je ne parle pas à quelqu'un d'autre ou que je fasse autre chose. Et ça, c'est un respect mutuel envers nous, tout bêtement.

Pareil, du coup, le recours à la sanction, pour toi, c'est fréquent ? Quelque chose qui arrive de manière récurrente quand tu n'arrives pas à atteindre ces finalités ?

Ben j'essaie, dans un premier temps, d'être moins sur la sanction, mais plus sur le dialogue, de leur faire comprendre les choses. Là, une fois, deux fois, vraiment de verbaliser les choses qu'ils ne comprennent pas. Par le dialogue, devant tout le monde. Je pense que, voilà, les élèves le comprennent assez facilement. Après, il y a toujours quelques exceptions qui ne comprennent pas et qui vont hors des limites et là, à ce moment-là, oui, on est obligé de sanctionner pour leur faire comprendre qu'ils vont trop loin.

Comment tu te sens, par exemple, quand tu as des élèves, au niveau des émotions, de ce que tu ressens vraiment intérieurement, lorsque les élèves ne te respectent pas, lorsque les élèves n'écoutent pas, ils n'arrivent pas à faire ensemble, ils n'ont pas le goût de l'effort, ils ne veulent pas pratiquer. Comment tu te sens, toi, dans ces cas-là ?

Je suis un peu dans une situation de faiblesse parce qu'on a peu de moyens, au final. À part la sanction, mais bon, c'est pas la meilleure des solutions, on est un peu... on manque de moyens et on se sent un peu faible. On se dit « c'est moi, c'est ma façon de faire qui fait que je n'y arrive pas à leur transmettre ces valeurs-là ». Et du coup, là, on est un peu désabusé.

Oui, donc toi là, quand tu dis « désabusé », tu te sens en situation un peu... tu te sens pas énervé, mais frustré, plus...

Voilà, frustré. Frustré, déçu de pas avoir réussi à faire ce que t'as envie de mettre en place, quoi.

Du coup, au niveau... on parle pas mal, là, pour l'instant, des valeurs, qui sont des qualités intellectuelles et morales, principalement. Quelle est la place que tu donnes au moteur, dans tout ça ?

Alors, moi, la place du moteur, ça vient après. Parce que si les élèves, je pars de ce principe-là, n'ont pas ces valeurs-là, c'est compliqué, derrière, de pouvoir travailler avec une classe sereinement, dans un bon climat, donc je pars du principe qu'il faut que ces valeurs soient acquises pour, derrière, travailler sur le moteur.

OK. Là-dessus, est-ce que ça se ressent dans tes évaluations, cette hiérarchie ou cette priorité, est-ce qu'elle existe ?

Alors donc, quand j'évalue, c'est vrai que majoritairement, on évalue sur le moteur ou le savoir travailler ensemble, mais en fonction des classes, je peux... ça m'arrive de mettre ce facteur-là de valeurs en jeu et que si, dans un premier temps, ils ont du mal à respecter certaines choses, c'est une sorte de... voilà, de dilemme... enfin, de carotte entre nous et s'ils ne respectent pas certaines choses, ils perdront des points sur la notation.

Tu as beaucoup parlé tout à l'heure du goût de l'effort donc moi, ça m'amène un peu à parler de moteur. Le lien, pour moi, est assez fort. Pour toi, un élève qui ne pratique pas, par exemple. Est-ce que c'est un dilemme ou c'est pas trop un problème ? Tu te dis « cette fois, c'est pas grave, il pratiquera la fois d'après, je peux le laisser, l'idée c'est qu'il soit là aussi pour le plaisir, s'il a pas envie, je le laisse ».

Tout d'abord, j'essaie de comprendre pourquoi il a pas envie de travailler, mais cette notion de goût de l'effort, elle est très importante parce que le fait de pas avoir envie, c'est une question de volonté. Cette volonté-là peut vite disparaître une fois que l'enfant pratique et qu'il se sent bien dans ce qu'il fait. Souvent, c'est ça qui pose problème, c'est que les élèves ont du mal à débiter l'activité, soit parce qu'ils ont des a priori ou, voilà, ils ne se sentent pas à l'aise. Mais une fois qu'ils sont vraiment investis dans l'activité et qu'ils ont ce goût de l'effort et

qu'ils se donnent à fond, souvent ils se sentent mieux. Et moi, c'est ce vers quoi je veux aller : ce sentiment de bien-être et qu'ils soient fiers d'eux. Ça, c'est vraiment pas évident.

Le sentiment de fierté, tu le ressens pour les élèves du coup, par l'aspect plutôt moteur, principalement.

Oui, de manière générale. Après, il y a aussi certaines... oui, certaines compétences sociales qui rentrent en jeu. Je suis fier d'avoir travaillé avec quelqu'un avec qui j'ai pas d'affinités, mais on a réussi à travailler ensemble sur ce cours. C'est vrai que ça peut arriver. Mais c'est vrai que pour moi, c'est plus flagrant au niveau moteur.

Et toi, ton sentiment de fierté... ? À quel moment tu ressens de la fierté dans ton cours ?

Quand les élèves ont travaillé, ont donné, ont fait le maximum, enfin leur maximum à eux, et qu'ils se sentent bien. Tu vois qu'ils sont dans un bon état d'esprit, ils se sentent apaisés, sereins, parce qu'ils ont travaillé comme il fallait.

Tu le lies à quoi ? Tu as un exemple, en cours, d'élèves qui ont bien réussi ? Ils viennent te voir en disant merci ?

Oui, souvent ça arrive, ou ils sont satisfaits, ils sont contents d'avoir pratiqué la séance. « Monsieur, c'était bien. » Ou alors tout simplement, au niveau de l'attitude, du visage, il n'y a pas besoin d'avoir des mots sur ça. Tout simplement, on les voit qui sont bien, quoi. Donc voilà, c'est assez particulier, c'est une vision...

Donc pour toi, une séance réussie, c'est une séance où les élèves ont pris du plaisir, où ils ont eu une certaine fierté. Et donc ça recoupe un peu l'idée de goût de l'effort. Puisque leur fierté passe par le goût de l'effort, pour toi, ça passe plutôt par le moteur, pour ressentir derrière de la fierté, qu'ils se sentent à l'aise...

Oui.

OK. Et toi, après, là-dessus, comment tu te sens, globalement, dans le métier ?

Tout dépend du cours ! Voilà, si le cours s'est bien passé et que les élèves ont été dans un premier temps sérieux, qu'ils ont respecté les règles que j'ai mis en place, qu'ils ont pratiqué et qu'eux, derrière, ont trouvé du sens dans l'activité qu'ils ont faite, pour moi, c'est un cours qui est plutôt réussi.

Et de manière plus générale, du coup, là, en sortant d'un cours en particulier. Sur ton année précédente, par exemple, est-ce que tu dirais que globalement, tu te sens épanoui dans le métier ? Ou est-ce que des fois, tu te dis « c'est vrai que c'est intéressant, mais ça m'apporte pas tellement en tant qu'individu ». Est-ce que tu te dis...

Si, si, oui, de manière générale, je suis satisfait de mon métier, je me sens globalement épanoui dans ce que je fais, oui.

Est-ce que tu pourrais dire ce que ça t'apporte concrètement en tant que construction individuelle ? En tant qu'individu ?

Où je m'y retrouve, moi, c'est le sentiment d'aider les autres, de faire passer des messages par l'EPS, par ces valeurs que j'évoquais et que, voilà, une fois que j'ai pu transmettre ces valeurs-là, ce goût de l'effort par le sport, pour moi, j'ai le sentiment un peu du devoir accompli.

Et donc ce qui m'intéresserait un peu, c'est de voir, toi... on parlait notamment de la fierté des élèves, de toi, tes sentiments de fierté à toi aussi, comment est-ce que tu... et puis de comment tu te sens dans le métier. J'aimerais maintenant savoir un peu comment, est-ce que tu réalises dans le métier et qu'est-ce qui te permet de te développer dans le métier, autre que dans tes classes. Est-ce qu'il y a d'autres choses, par exemple au niveau des formations, du sport que tu fais à côté peut-être, mais qui te permettrait de progresser dans le métier. Au niveau du syndicat, de ton équipe pédagogique, de ton équipe d'établissement...

Je pense que dans un premier temps, ce qui est hyper important, c'est le contact avec l'équipe pédagogique, c'est le dialogue, la communication avec les collègues de ton établissement, parce que tu peux échanger, communiquer, tu peux échanger sur des choses qui ne vont pas donc trouver des solutions avec eux parce qu'eux, peut-être qu'ils

ont déjà connu les situations. Donc essayer de s'améliorer par rapport à ça. Essayer aussi d'innover, de tester des choses avec tes collègues. Donc dans un premier temps, je pense que l'équipe pédagogique a une part hyper importante pour progresser dans notre métier.

Est-ce que là-dessus, au niveau de l'équipe pédagogique... pour toi, peut-être que c'est compliqué en tant que TZR, mais est-ce que tu as l'impression, dans les équipes où tu passes, que les valeurs que vous voulez transmettre sont formalisées, c'est-à-dire communes ? Ou est-ce qu'elles sont vraiment individuelles et qu'il y a des moments où il y a des consensus trouvés sur ce que les équipes veulent développer.

C'est vrai que vu que j'ai fait pas mal d'équipes, c'est hyper variable en fonction des équipes sur lesquelles je peux intervenir et c'est quand même assez rare d'avoir différents collègues qui ont les mêmes valeurs et sont vraiment dans le même cheminement. Souvent, voilà, il y a souvent des divergences qui n'empêchent pas qu'on puisse très bien travailler ensemble, mais voilà, c'est... chacun fait un peu son métier différemment.

Est-ce que tu penses que ç'a un impact au niveau individuel dans les différentes équipes, sur les individus, du coup, qu'il y ait un fonctionnement commun ou qu'il n'y en ait pas ?

Oui, je pense que ç'a une part hyper importante de manière générale sur les élèves. Si t'arrives à avoir une équipe qui a les mêmes valeurs, qui fonctionne exactement pareil, que les gamins ont l'habitude, par exemple de la 6^e à la 3^e, de travailler de la même façon, avec les mêmes règles, je pense que tu peux vraiment progresser et amener vraiment l'élève vers où tu as envie.

Et du coup, tu dis qu'il y a des établissements où tu l'as vu, ça ? Est-ce que tu penses que c'est que les gens avaient les mêmes valeurs ou est-ce que les gens avaient travaillé ensemble pour formaliser des valeurs communes à transmettre ?

Un peu des deux. Je pense que c'est un tout : le but, c'est d'échanger dans un premier temps sur ce que tu as envie de développer dans ton établissement puis après, se mettre d'accord sur des valeurs communes, et transmettre les mêmes choses aux gamins.

Tu penses qu'il y a ce temps-là, des fois, dans l'Education nationale, pour dire, pour transmettre ce qui te semble important, toi, à transmettre aux gamins ?

Alors, en temps consacré de manière spécifique, non, mais voilà, c'est à l'équipe pédagogique en elle-même de trouver ce temps-là pour échanger et de travailler sur ce sujet-là.

Donc ça veut dire « échanger sur ce qui importe au niveau individuel » et après, essayer de trouver des consensus sur « OK, toi, tu veux vraiment travailler », par exemple, « sur le respect et la solidarité, moi ce qui m'intéresse vraiment, c'est l'égalité, est-ce qu'on pourrait pas trouver un moyen entre la solidarité, l'égalité, pour essayer de mettre ces deux valeurs-là face-à-face. Et toi, c'est un peu comme ça, toi, qu'il faudrait que tu fonctionnes ?

Oui, tout à fait. Oui, carrément.

Et le formaliser dans quoi ? Un projet d'EPS, par exemple ?

Oui, dans un projet puis après, dans un fonctionnement concret, sur des principes bien établis, voilà, fonctionnement de classe, quelles règles tu mets en commun, quelles punitions tu peux mettre en commun pour que tous les gamins aient une ligne... enfin, un trait d'union, de la 6^e à la 3^e, avec n'importe quel prof.

Pas qu'en EPS ?

Non, je te parlais en EPS, après, voilà, je pense que si t'arrives déjà à faire ça en EPS, c'est bien, mais voilà, avec les autres disciplines, ça me paraît un peu plus compliqué, déjà, de continuer à échanger.

Là-dessus, est-ce que pour toi, ce serait important d'avoir par exemple un code de déontologie comme on peut en retrouver dans d'autres... pour les profs d'EPS, par exemple, ça veut dire un code de valeurs communes pour la discipline au niveau national.

Oui, je pense que ça pourrait faciliter pas mal de choses. Je ne sais pas, tout bêtement, je ne sais pas, il n'y a pas trop d'idées qui me viennent en tête, mais voilà, des valeurs très simples sur lesquelles on doit être intransigeant. Que les gamins doivent respecter obligatoirement. La tenue, par exemple, ça me vient tête : voilà, chaque gamin doit avoir sa tenue. Et que tout le monde soit sur cette même ligne. Ça éviterait, d'un prof à un autre, d'avoir des divergences et une perte de temps, enfin... ça faciliterait le travail de chacun, je pense.

Dans les actes, du coup, la tenue ça pourrait être accessible. Mais est-ce que le respect, on le comprend tous de la même façon ?

Non. Je pense pas. Je pense que c'est en fonction de chacun et ça, voilà, ça pourrait être des choses à établir, mettre des mots sur ça, et que tout le monde ait ces mêmes valeurs en ayant écrit une charte par rapport à ça.

D'accord. Est-ce que tu penses qu'il y a dans l'Education nationale des valeurs qui sont formalisées, qui sont fortes et qu'on t'apprend pour devenir enseignant ?

Non. Je pense que la formation, c'est pas leur priorité. Après, voilà, les valeurs, tu les as acquises bien avant et ces valeurs-là, elles te suivent toute ta vie. C'est notamment dû à ton éducation dès le plus jeune âge.

OK. Et là-dessus, quand tu rentres dans l'Education nationale, tu dis que les valeurs sont déjà acquises, est-ce que pour toi, quelles valeurs c'est ? Est-ce que ce sont les valeurs que toi, tu diffuses, tu penses ? Respect, goût de l'effort, solidarité ? C'est celles-là qu'on t'a apprises ? Ou ça, c'est les tiennes et qui sont...

Ben, c'est un peu en lien avec ce que tu as vécu durant ton enfance, je pense, et qui te suis, puis après, toi tu te construis individuellement quand tu deviens adulte, enfin tu te forges, tu apprends plein de choses. Et après, voilà, tu développes plus ou moins des sensibilités par rapport à ça, que tu souhaites transmettre par la suite via ton métier.

Une autre chose : les valeurs de la République, pour toi, c'est quelque chose qui est flou et ne te parle pas du tout ou c'est quelque chose qui te parle vraiment et qui est...

Si, c'est parlant, mais c'est tellement parlant que ça devient comme une évidence donc moi je n'en parle même pas, tellement ça devient une évidence, mais peut-être que pour certains, il y en a qui ne les connaissent même pas.

Ce serait quoi, pour toi, les valeurs de la République ?

Liberté, égalité, fraternité.

Est-ce que selon toi, dans l'Education nationale, il y en a d'autres ? Formalisées ou non.

Non, non, après...

OK, ce sont celles-là vraiment qui font... et ensuite, toi, tu passes par plusieurs établissements en étant TZR, donc ton profil est intéressant. Est-ce que parfois, les chefs d'établissement viennent te voir quand tu arrives ? Comment ça se passe quand tu arrives dans un établissement ?

Souvent, tu prends contact par téléphone avec l'établissement en question. Tu vas voir la secrétaire de direction qui te fait signer les papiers de ton arrêté comme quoi tu prends bien tes fonctions dans l'établissement. Par la suite, elle te présente soit à l'adjoint, soit au chef d'établissement en question qui, lui, voilà, c'est très rapide, il explique un peu le fonctionnement de l'établissement, présente ou non les différentes salles : la salle des professeurs, etc. Et puis après, notre priorité en tant qu'enseignant, c'est d'aller voir l'équipe en question et de voir directement avec eux. C'est là qu'on se rapproche d'eux pour voir les priorités.

Et du coup, est-ce que tu as l'impression qu'ils te transmettent un fonctionnement distinct ou spécifique à chaque établissement en fonction de l'environnement, en fonction du climat, des élèves...

Non. Des fois, ils peuvent parler un peu du climat... enfin du climat de l'établissement, mais c'est très général. Cela ne vient en aucun cas sur du spécifique, sur des valeurs particulières à l'établissement, voilà...

On ne te dit pas, par exemple, « pour cet établissement-là, on essaie, au niveau de l'équipe pédagogique, de diffuser ces valeurs-là, le respect, qui nous semblent fondamentales parce qu'il y a beaucoup de... ».

Non, ça m'est arrivé d'avoir un chef d'établissement qui me sensibilise par rapport à ça. Mais par contre, une équipe pédagogique pourra plus m'orienter sur certaines valeurs qu'eux souhaitent développer, en lien avec leurs projets qu'ils ont établis ensemble en EPS.

Et tu as fait combien d'établissements en tout depuis que tu es titulaire ? À court, moyen ou long termes.

Je dirais une quinzaine.

OK. Concernant les collègues, tu me disais que c'était important, les collègues disciplinaires. Est-ce que pour toi, un élément fondamental pour se sentir bien dans son métier, c'est d'avoir de bonnes relations avec ses collègues et puis, peut-être, quels collègues disciplinaires en priorité ?

Oui, tout à fait, oui, parce que, surtout en EPS, contrairement aux autres matières, on est souvent quand même ensemble, on travaille rarement seul, on se partage les installations, donc faut quand même collaborer, communiquer ensemble sur des principes de base. Quel matériel tu utilises, comment tu le ranges, comment tu gères tes classes, parce que généralement, faut quand même avoir un fonctionnement commun de base pour qu'on puisse fonctionner, on va dire, sereinement. Donc oui, le relationnel avec l'équipe pédagogique EPS est hyper important. Si tu as du mal à communiquer et à t'entendre avec les collègues, ça peut vite devenir un casse-tête.

Est-ce que la relation avec les chefs d'établissement, pour toi, elle est importante, et la relation avec l'équipe pédagogique, de manière générale ?

Alors, le chef d'établissement, vu que moi, je suis sur du moyen terme, souvent, je le vois très peu dont j'ai très peu de projets à développer donc j'arrive pas trop à juger. Je pourrais pas te dire, mais je pense qu'elle est quand même importante parce que c'est un peu lui qui fait le lien entre les différents professeurs et puis c'est lui qui installe un climat de vie entre les professeurs : comment arrivent à vivre les professeurs entre eux, au sein de l'établissement, donc c'est quand même important, oui.

Et après, au niveau de l'équipe pédagogique, de manière générale, les collègues d'autres disciplines ?

Oui, c'est important de bien s'entendre avec eux, après c'est vrai qu'en EPS, on est peu à part quand même, quelque part, parce qu'on est souvent à l'extérieur, on est... voilà, on fonctionne beaucoup entre nous donc quelque part, on reste beaucoup entre nous, donc on s'ouvre peut-être un peu moins aux collègues des autres disciplines

OK. Maintenant, on va passer un peu sur autre chose, juste j'aimerais bien comprendre qu'est-ce qui guide tes choix quand tu prépares tes cours. Qu'est-ce qui t'anime ?

C'est compliqué comme question, ça. Quelle est ma priorité ?

Oui.

Ma priorité, c'est que tout le monde s'y retrouve, c'est que chaque élève y trouve du plaisir en pratiquant. Voilà. Donc il faut essayer de s'adapter un peu aux différents niveaux que tu peux avoir face à toi et qu'ils puissent pratiquer dans un climat favorable.

Comment tu l'opérationnalises dans tes cours, concrètement, dans tes activités, ce choix-là que tout le monde s'y retrouve, que tout le monde prenne du plaisir, comment est-ce que tu le mets en place ?

Je pars souvent sur un fonctionnement général en commun et après, je suis beaucoup sur... souvent on fonctionne en petit groupe et je vais beaucoup voir comment fonctionnent les groupes entre eux et notamment, on essaie de verbaliser, entre les élèves et le professeur, le ressenti des groupes. Essayer de voir ce qui va, ce qui ne va pas et essayer d'améliorer en fonction.

OK. Donc par exemple, on peut prendre un exemple, tu avais parlé tout à l'heure de l'escalade. Ils vont se mettre à sept, huit, en fonction par exemple de leurs besoins, c'est ça ?

Oui.

Et donc ils vont travailler un but de maîtrise différent. Et un groupe qui est complètement en échec ?

Oui.

Je pense qu'ils ne s'y retrouvent pas. Comment, du coup, tu dis « j'essaie de voir avec eux », mais tu vois que même en parlant avec eux, ils y arrivent pas, ils sont vraiment en difficulté. Qu'est-ce que tu mets en place pour les faire réussir si, par le dialogue, ça ne fonctionne pas ?

Après, on peut, par la pratique, si tu vois vraiment qu'ils peuvent être en échec, il faut qu'ils essaient de trouver du sens à leur pratique donc après, je ne sais pas, tout dépend de la situation, mais passer sur des choses un peu plus ludiques. Par exemple par du jeu, par des choses qui leur parlent plus et voilà, être un peu moins sur l'escalade pure. Par exemple, voilà, s'ils doivent grimper et qu'ils ont des difficultés à grimper, peut-être être plus sur du travail de bloc avec des petits ateliers ludiques et puis au fur et à mesure qu'ils se sentent à l'aise, essayer de les amener vers la pratique de l'escalade.

Donc travailler par le plaisir ?

Oui.

Si, par contre, tu as des élèves qui sont perturbateurs pendant le cours, comment tu interagis ? Par exemple en escalade ?

Alors là, c'est vrai que c'est une activité parce que c'est une activité à risque. Un élève perturbateur, dans un premier temps, je vais le voir, je lui explique que là, il peut mettre en danger ses camarades et même lui. S'il ne comprend pas, on peut vite partir sur de la répression, donc le mettre sur le côté et ça va peut-être lui faire comprendre que quand il voit les autres pratiquer et que lui, il est quelque part puni, qu'il a fait quelque chose qui n'est pas bien et que s'il souhaite revenir dans l'activité, il faut qu'il se canalise, qu'il se concentre, pour ne pas mettre en danger ses camarades.

Là-dessus, quand tu dis qu'il faut que tout le monde s'y retrouve, par exemple, sur les élèves en échec, est-ce que tu penses que c'est plus important d'être plus présent ou au contraire, vu que tout le monde doit s'y retrouver, il faut être présent avec tout le monde.

Non, je pense que c'est quand même important d'avoir une présence un peu plus poussée sur des élèves en échec parce qu'un élève qui est en pleine réussite, il aura peut-être moins besoin de valorisation tandis qu'un élève en échec, je pense qu'il a quand même besoin de valorisation, qu'il se sente soutenu, sur le fait qu'il soit pas tout seul, qu'on est là pour l'aider et que voilà, le but, c'est qu'on soit derrière lui et qu'il progresse.

Là-dessus, du coup, peut-être, est-ce que tu pourrais dire un peu... enfin, est-ce que déjà, ç'a toujours été le cas, cette manière d'être, de te comporter, ton fonctionnement ?

C'est vrai que dans un premier temps, quand tu commences ton activité d'enseignant, ta priorité c'est « comment je dois faire pour que le cours se passe nickel, qu'il n'y ait pas de problème entre les élèves, que tout le monde pratique ? ». Voilà, ça, dans un premier temps, c'est un peu ton but et au fur et à mesure que tu commences à acquérir de l'expérience et tout, tu te rends compte qu'il n'y a pas que ça, que voilà, beaucoup d'élèves vont être en échec et c'est là que tu te rends compte qu'il faut avoir une attention peut-être un peu plus particulière envers les élèves qui sont échec qu'envers les autres élèves, etc. Je pense qu'avec l'expérience, ça vient.

Donc toi, l'expérience, c'est ce qui t'a le plus aidé. Maintenant, tu te définirais comment, comme prof d'EPS ? Comment te trouvent les élèves, selon toi ? Ils te définiraient comment, tes élèves ?

C'est compliqué ! Je pense que, « juste », tout simplement. Je pense que je suis juste et après, voilà, une fois qu'ils ont compris mon fonctionnement, je pense qu'ils prennent du plaisir avec moi, quoi.

Et en quelques semaines, ils arrivent à comprendre ton fonctionnement ? Et du coup, tu arrives à leur faire... à être assez lisible là-dessus ?

Oui, assez, quand même. Je pense qu'au bout de quelques séances, ils comprennent un peu mon mode de fonctionnement, comment j'interviens et qui si tout est respecté, tout se passe bien donc il n'y a pas de souci. Mais après, voilà, c'est sûr que s'ils ne sont pas dans le cadre, ils s'exposent à certaines sanctions que malheureusement,

je ne souhaite pas prendre, mais voilà, c'est le jeu. Quand t'as 30 élèves, tu peux pas te permettre de faire du social pendant une heure. Donc t'es obligé de passer sur une certaine répression à un moment donné.

Mais du coup, sans t'énerver, sans avoir besoin de...

Oui, après ça arrive, en fonction de ton état du jour. T'es un peu moins bien, t'as un peu moins bien dormi, ça s'est un peu accumulé au fur et à mesure de la journée, des fois t'es un peu moins patient, mais c'est vrai que moi, j'essaie de beaucoup passer par le dialogue, sans m'énerver.

Par exemple, la dernière sanction que tu as mis, c'était pourquoi ?

Tout simplement, là, un élève, ce matin, il souhaitait pas travailler avec son groupe, il préférerait s'amuser tout seul et il ne comprenait pas qu'il fallait travailler ensemble et pas de manière individuelle. Je lui ai demandé de s'asseoir, assis pendant une dizaine de minutes, puis après il a compris que les autres travaillaient et prenaient du plaisir ensemble, et il a fini par s'intégrer au groupe de manière naturelle.

OK. Donc en fait, là, sans besoin de t'énerver, juste en lui disant simplement, OK. Au niveau, du coup, de ton comportement, de ta gestion en cours. Par exemple, ce matin, comment tu te positionnes, tu essaies... tu m'as dit donc, du coup, de les faire fonctionner en groupe, de leur donner des petits retours individuels. Après, comment tu te positionnes, tu gesticules un peu dans la salle... ? Toi, comment tu es en cours ?

Dans un premier temps, quand je donne des consignes, je les laisse faire quelques minutes et j'étudie pas mal, j'essaie de voir leurs comportements, comment ils agissent, comment ils arrivent à créer certaines choses. Puis après, j'interviens en fonction de ce que j'ai pu observer. Notamment, voilà, je navigue au sein des différents groupes. Il y en a beaucoup que je laisse de manière autonome car je vois que ça fonctionne très bien, donc je vois qu'ils ont pas besoin de moi plus que ça, tandis que d'autres qui sont plus en difficulté, je vais y passer un peu plus de temps.

OK. Là-dessus, du coup, toi tu essaies d'être le plus possible avec tous ces individus ? En tout cas, tu essaies vraiment d'être dans un moment... après, quelle attitude tu vas privilégier chez les élèves ? Notamment chez les élèves en réussite ? Tu vas privilégier quoi, toi ? C'est quoi, les comportements en général que tu essaies de développer chez tes élèves ?

Qui sont en réussite ?

Oui.

Déjà, je vais quand même les valoriser, je vais leur dire « c'est très bien, tu as tout à fait compris ». Et après, je vais leur dire « maintenant que tu es en réussite et que tout se passe bien, qu'est-ce que tu peux faire pour que ton camarade qui est avec toi, qui est peut-être un peu moins en réussite, tu puisses le faire réussir lui également ? Comment tu peux faire pour l'aider ? Comment toi tu as fait et comment toi, tu peux faire pour l'aider ? Et tu vois, ça, c'est pas évident parce que ça demande quand même un certain recul sur sa pratique et essayer de développer ça chez eux, c'est quand même intéressant.

Et comment tu te positionnes par rapport au sport ? Est-ce que pour toi, c'est l'objectif de ton cours malgré tout ? Tu me disais que le moteur était secondaire, mais est-ce que là, t'es plutôt sur des formes de pratique scolaire, t'es plutôt sur la pratique culturelle ? Le sport, c'est quoi, une fonction, une finalité ? Comment tu vois ça ?

Moi, je pense que le sport, c'est quand même le cœur de notre métier. Ta fonction, en tant qu'enseignant, c'est qu'ils pratiquent. Donc faut qu'ils pratiquent et de manière... que la classe pratique correctement tous ensemble. Donc moi, c'est ma priorité. Voilà. Après, par les valeurs que j'essaie de leur transmettre, je veux qu'ils essaient de pratiquer tous ensemble et qu'ils trouvent du plaisir dans ce qu'ils font et qu'ils arrivent, au fur et à mesure, à avoir ce goût de l'effort. Tu vois « ouais !, j'ai réussi à faire ça ! Mais maintenant, qu'est-ce que je peux faire d'autre pour m'améliorer, pour progresser, pour... », voilà, toujours se remettre en question.

OK. Là-dessus, j'ai peut-être une question, là, après une autre question plus difficile et après, on va changer, je vais passer sur autre chose. Pour l'instant, juste, par rapport aux textes, est-ce que tu te sens en phase ou décalé par rapport à l'évolution des textes actuels ?

Ben, je suis... oui, je suis quand même en phase, mais voilà, je me base pas que sur les textes. Comme je t'ai dit, je fais en fonction de ce que moi, j'ai envie de faire, de ce que... de mon ressenti personnel. Je vais pas faire quelque chose qui est stipulé dans les textes et ne me correspond pas du tout, c'est un peu... tu vois, pour moi c'est pas... c'est pas sensé, tu ne vas pas faire quelque chose qui ne te correspond pas, ça va être compliqué de transmettre quelque chose qui est peu parlant pour toi. Voilà, après, les textes mettent en avant notamment des compétences méthodologiques et sociales, je trouve ça hyper intéressant. Le moteur, également, après voilà, tout dépend des sports, mais c'est vrai que j'essaie quand même de m'y référer un minimum.

Tu les regardes quand même régulièrement ?

Oui.

Tu essaies d'être attentif à ça. Mais pour toi, du coup, par rapport par exemple aux nouveaux textes qui viennent de sortir en collège – enfin qui viennent vraiment de sortir, qui sont mis en application – ou les textes de lycée qui viennent de sortir, là, actuellement, est-ce que, pour toi, ils sont dans ta mouvance, dans ta manière de penser l'EPS, ou pas ?

Oui ben notamment, là, je sais qu'au lycée, ils veulent développer pas mal la danse, l'art du cirque, tout ce qui est création, je trouve ça quand même intéressant. Après, voilà, je pense que ce qui est bien, c'est diversifier la pratique parce que si je me trompe pas, ils veulent imposer la danse ou l'art du cirque, je crois, en seconde ?

Oui, comme activité, oui.

Après, voilà, il ne faut pas se focaliser sur une activité. Mais l'activité de tout ce qui est création, notamment activités de développement personnel, au lycée, je trouve ça intéressant.

OK. Donc là-dessus, sur le « comment », toi, tu le ressens vraiment au niveau notamment de l'activité artistique où tu te retrouves vraiment dedans. Et est-ce qu'il y a un élément du coup là-dessus où, vu que tu as vu beaucoup d'établissements, enfin que tu as perçu beaucoup de fonctionnements différents, est-ce que tu arriverais – c'est peut-être un peu difficile, mais en essayant un peu de voir – à voir des valeurs qui font consensus et qui font sens pour tous les collègues, tous les établissements que tu as vus. Si toi, tu devais créer un cadre commun pour tous les établissements, ou tous les collègues d'EPS, plutôt, est-ce que tu aurais une idée des éléments phares que tu... ? Est-ce que ce serait tes trois valeurs à toi : solidarité, respect, goût de l'effort, ou est-ce qu'il y aurait autre chose qui permettrait de faire consensus avec tous les collègues ?

Alors moi, de manière générale, de ce que j'ai pu voir, la plupart des collègues veulent favoriser la pratique. Leur priorité, c'est de faire pratiquer les élèves. Après, en autres valeurs, c'est vrai, c'est délicat, oui. C'est déjà une bonne base mais bon.

Donc l'effort. En valeurs sociales, après, il y en a pas une en particulier qui te semble vraiment récurrente ?

Non. C'est tellement variable d'une... tu vois, de chacun. Non. C'est vrai que chacun a des fonctionnements très différents.

Par exemple, tu en vois certains qui sont très autoritaires, pas du tout empathiques et qui...

Oui. Et comme je sais qu'il y en a qui démixent complètement. Il y en a qui sont très favorables à la mixité. Enfin, t'as vraiment des fonctionnements très différents. Puis après, tout dépend des établissements sur lesquels t'interviens. Il y en a qui justifient aussi leur mode de fonctionnement par rapport aux établissements.

Oui, par rapport aux politiques globales. OK. Est-ce que tu penses que ce que tu fais au quotidien, avec tes élèves, notamment actuellement, ça respecte tes trois valeurs phares ? Est-ce que tu essaies vraiment dans tous tes cours, tous les établissements où tu passes, par contre, toi, elles changent pas, tes valeurs ? Ou est-ce qu'elles changent selon l'établissement ?

Non, j'essaie quand même d'avoir, de garder... enfin, ma trame, quoi. Je change rarement, quand même. Parce que voilà, ça m'est propre, ça me représente donc j'aurais du mal à changer, quand même. Après, en fonction des établissements, tu mets plus ou moins certaines valeurs en avant. Tout dépend du contexte, également.

Par exemple du coup, sur tes trois valeurs, dans les établissements aisés, en lycée, tu vas être sur lequel des trois, plutôt ?

On va être plus sur la persévérance, le goût de l'effort et les valeurs de départ, de respect, de solidarité qui sont quand même déjà présentes au départ. Tu vas moins les mettre en avant parce qu'elles sont plus ou moins développées chez eux et tu vas être beaucoup plus sur le développement personnel de l'élève, la qualité du travail, comment tu te développes de manière autonome, etc., etc., quoi.

OK. Du coup, je vois à peu près tous ces éléments-là et même voir... comment tu as pris conscience que le goût de l'effort, la solidarité, le respect, c'était des éléments forts pour toi ?

Tout simplement par ma pratique. Oui, ton vécu personnel. Moi je sais que, voilà, en pratiquant, tu apprends des choses. En étant persévérant, tu apprends des choses, enfin tout ton vécu... en te blessant, tu vois, quand tu te blesses et que tu dois repartir pour récupérer, tu apprends à ne rien lâcher, à persévérer, à... à voilà, te faire mal pour regagner le niveau que tu avais avant et tu apprends plein de choses par rapport à ça parce que tu as un certain recul sur la vie, derrière. Donc par ce vécu, tu apprends des choses et derrière, tu te dis que, peut-être que ce vécu qui t'a servi, tu essaies de le transmettre aux autres pour que ça leur serve également.

Maintenant, on va essayer de regarder un peu, au niveau de tes réponses à un questionnaire que tu as réalisé sur internet, enfin, un questionnaire que je t'avais envoyé en mai dernier. J'ai eu des réponses, du coup je t'avais envoyé une grille, on va la regarder et on va voir un peu qu'est-ce que ça... on va essayer de regarder si ces résultats, pour toi, te semblent cohérents par rapport à ce que tu es actuellement, donc je vais te la détailler rapidement. Donc je l'ai là. Donc je vais t'expliquer rapidement : on voit une grille-araignée avec quatre valeurs phares. « OC », ça représente l'« orientation au changement ». « CO », ça représente la « conformité ». Donc c'est une première dialectique qu'on retrouve ici. Ensuite, « AF » c'est l'« affirmation de soi » et « TR », c'est la « transcendance de soi ». Donc il faut les lire comme des grilles qui sont en opposition, droite-gauche, haut-bas. Et on le voit à peu près : ici, on voit que toi, sur ta grille, il y a quand même une importance accrue pour la transcendance de soi, donc tu vois c'est des grilles sur six, à chaque fois, et donc, hop, on voit que par contre, donc, « TR » qui est beaucoup plus important que « AF » sur cette dialectique-là. Donc la transcendance de soi, c'est plutôt les valeurs qui vont être d'ouverture à l'autre. Donc se transcender soi pour être ouvert à l'autre, pour aller vers l'autre, dans le sens où ce sont plutôt des valeurs, lui, il appelle ça, dans la théorie de Schwartz, ça s'appelle l'« universalisme et la bienveillance ». À travers la bienveillance, ça peut être vraiment les valeurs de solidarité que tu mettais en avant, par exemple. Donc ça veut dire, cette idée de « je m'ouvre à l'autre, c'est pas moi la priorité, je mets l'autre en priorité ». Alors que l'*affirmation de soi*, c'est vraiment s'affirmer dans le sens du pouvoir, de la compétition, dans ce sens-là où, en fin de compte, j'aimerais que ce que je fais, ça réussisse, mais j'aimerais aussi que ça me fasse réussir moi. J'aimerais que mes élèves, par exemple, brillent dans les APSA parce que quand on fait une compétition à la fin de l'année, j'aimerais quand même qu'on soit les meilleurs. J'aimerais que mes élèves ou que moi, dans la vie courante, je gagne beaucoup d'argent parce que c'est quand même comme ça que derrière, j'aurai du pouvoir ou un truc comme ça. Alors que l'autre, ce sont plutôt des valeurs qui vont être « j'aimerais que les gens qui sont autour de moi réussissent parce qu'en tous les cas, les voir réussir, ça va me faire du bien », un truc comme ça. Donc ça, c'est la première dialectique. Et ensuite, « orientation au changement et continuité », ça va être plutôt, d'un côté, les valeurs de créativité, d'ouverture, lui le voit comme stimulation ou autonomie, dans sa théorie. Donc stimulation, ça veut dire des choses qui me stimulent moi, qui sont des choses du coup différentes de celles que je vis habituellement. Et au contraire, continuité, ça va plutôt être des valeurs de tradition, ou les valeurs de... donc par exemple, la tradition, on la comprend à travers des choses qui nous sont très chères personnellement, mais qui sont ancrées dans notre passé, dans nos racines. Donc on voit que ce sont quand même des choses... toi, sur cette dialectique-là, on voit que tu es, par contre, à peu près à quatre pour les deux. Donc là-dessus, il n'y a pas vraiment... enfin, tu vois, tu es à quatre sur six à chaque fois.

Où est-ce qu'on voit... moi, je suis en quelle couleur ?

Il y a trois couleurs et trois questionnaires différents. En bleu foncé, c'est ta vie quotidienne. Tu vois l'échelle ? En bleu ciel, comme ça, c'est dans l'enseignement général, c'est ta posture éducative en tant que prof, de manière générale. Et en bleu vraiment azur, très, très clair, c'est ta posture en éducation physique. Donc toi, on constate qu'il y a vraiment une énorme congruence, une cohérence totale, entre dans l'enseignement général et dans l'enseignement d'EPS, ça veut dire que là-dessus, à part un peu en EPS, tu t'affirmes un tout petit peu plus, mais enfin... en fait non. Tu es vraiment, en tout cas, dans des postures qui sont quasiment identiques dans l'EPS et dans l'enseignement, c'est-à-dire que ta posture éducative est

très cohérente quand t'es dans un établissement, que tu sois dans les cours d'EPS ou que tu sois dans d'autres moments, par exemple de vie de classe quand t'es PP, ta posture éducative est claire et tu sais exactement où tu vas et tu es cohérent par rapport à ça. Et on voit même une priorité plutôt forte pour la transcendance avec continuité et ouverture qui du coup se relativisent. Peut-être qu'on pourra l'expliquer : en étant TZR, peut-être qu'il y a une certaine continuité vu que tu es toujours en ouverture, toi, dans le sens où tu es toujours en changement perpétuel de fonctionnement, d'établissement, et ainsi de suite, et par contre après, on voit que dans la vie quotidienne, donc toi en tant qu'individu, l'ouverture prend beaucoup plus de place que ce que la continuité prend de la place, dans ta vie quotidienne, dans le sens où tu es peut-être plus amené à avoir une modification de ton comportement selon... à vouloir vivre plein de choses différentes, à vouloir être très autonome, à vouloir avoir ton propre... tes propres stimulations, du coup, des choses qui sont distinctes. Et tu vas t'affirmer aussi plus facilement même si on voit quand même... parce que là, t'es quasiment à égalité entre l'affirmation et la transcendance alors que tout à l'heure, on voyait une forte ascension, une priorité plutôt, pour la transcendance, alors que dans ton profil perso, on voit qu'en fait ils sont au même niveau, ils sont à cinq. Donc ta vie personnelle... pareil, après on pourrait interagir et se dire si on est d'accord ou pas d'accord. On voit dans ta vie personnelle, par contre, t'as plus tendance à vouloir réussir vraiment dans ce que tu fais, être plutôt compétiteur et du coup, vouloir gagner dans ta vie personnelle, vouloir réussir en tout cas, vouloir avoir du pouvoir, ça veut dire sur un terrain, avoir ta place sur le terrain, montrer que c'est toi qui sais... enfin pas toi qui sais, mais...

... avoir des responsabilités !

Oui, avoir des responsabilités, des choses comme ça. Oui, des responsabilités, c'est le mot, alors que t'es peut-être pas prêt à te laisser... t'es peut-être pas un suiveur, quoi, non plus. Donc je sais pas, par exemple, est-ce qu'on pourrait interagir dessus, est-ce que t'es d'accord, pas d'accord ? Est-ce que sur une des trois, peut-être ?

Comme tu veux, peu importe !

Est-ce que tu es d'accord de manière générale, d'abord ?

Oui, de manière générale oui, c'est assez...

... assez révélateur de ce que tu es ?

Oui, c'est assez révélateur, oui.

Peut-être, du coup, sur les deux grilles, dans l'enseignement. Dans l'enseignement général, c'est la bleue un peu plus foncée, dans l'enseignement d'EPS, c'est la bleue un peu plus claire. Est-ce que tu es d'accord avec ces grilles qui, du coup, sont assez homogènes, mais qui par contre mettraient la transcendance...

... en avant, oui.

Dans la hiérarchie des quatre, c'est vraiment celle qui est prioritaire. T'es d'accord avec ça ?

Ben oui, comme je t'ai dit, c'est en lien avec ce que je t'évoquais depuis tout à l'heure. C'est, voilà, essayer de se surpasser, c'est un ma priorité.

Et après là-dessus, est-ce que tu pourrais me dire, sur une note de dix, sur une échelle de un à dix, à quel point tu es d'accord avec chacune d'entre elles ?

C'est-à-dire ?

Avec une note de un à dix, quel est ton accord par rapport à cette grille qui représente ton portrait de valeurs dans l'enseignement général ? Par exemple, donc, la bleue plus foncée, là, celle-ci ? Est-ce que tu pourrais me dire, pour toi, si tu es plutôt d'accord sur une échelle de un à dix.

Oui, si, je te dirais huit.

OK. Et après, en EPS, donc la plus claire des trois ?

Oui, la plus claire. Ben, c'est pareil, oui, non, si, je dirais la même chose. Huit également.

Et maintenant, sur celle qui est plus générale, donc sur ta vie quotidienne, on voit que malgré tout, la consonance est moins forte, dans le sens où quand même, l'affirmation prend plus de place et l'ouverture prend plus de place, par contre la consonance est quasiment totale avec la transcendance et la continuité. Est-ce que tu es d'accord, pas d'accord ?

Ben, c'est vrai que ce qui est bizarre, c'est que j'aime m'affirmer, mais je suis quand même très ouvert, donc c'est quand même assez... dans ta grille, c'est contradictoire alors que je suis un peu les deux, donc... je suis quelqu'un qui aime m'affirmer, mais j'aime beaucoup m'ouvrir... enfin, donc tu vois, ça c'est contradictoire, je dirais. Parce que là, on est d'accord, c'est sur l'ouverture aux autres ?

C'est ça.

Donc oui, moi je dirais que je suis quand même plus... j'aime m'affirmer, mais je suis quand même plus vers l'ouverture aux autres, quoi.

OK.

Bon, je dirais six et demi, quoi, je suis un peu moins d'accord avec ça.

Et après, sur « CO », « OC » ? Est-ce que tu penses que dans ton enseignement, tu te brides un peu ? Dans le sens où tu essaies vraiment de routiniser ton apprentissage, d'être plus sur la tradition, t'essaies de refaire tout le temps les mêmes leçons, de garder les mêmes évaluations et ainsi de suite... alors que dans la vie, tu es vraiment plutôt dans la créativité, de vouloir faire différemment.

Oui, je suis un peu les deux. J'aime bien changer, mais j'aime bien quand même avoir mes habitudes donc tu vois, c'est assez représentatif, quand même.

Dans la vie aussi ?

Oui.

OK.

J'aime bien avoir des petites routines, mais j'aime bien avoir des changements, j'aime pas les choses monotones, mais j'aime bien avoir des choses fixes, quoi.

Du coup, comment tu l'opérationnalises en cours, cette conformité ? Pour toi, ces choses fixes, tu les vois dans quoi ? À quel niveau ?

J'essaie quand même de mettre des routines en place, des choses qui me sont habituelles et qui essaient d'être stables... une stabilité aussi pour les élèves, qu'ils comprennent un peu, notamment sur des apprentissages, des situations particulières qu'ils enchaînent de manière régulière, où il y a peu de changement. Il y a quelques variables, mais de manière générale ils répètent souvent les mêmes choses et après, voilà, je modifie certaines choses, mais oui, j'essaie quand même, notamment pour tout ce qui est routine d'échauffement, j'essaie de mettre de la continuité dans mes apprentissages, quoi.

OK. Et sur l'ouverture, du coup, c'est à quel niveau ?

L'ouverture, ça sera plus en milieu, fin de cycle, par exemple, être dans développer d'autres compétences une fois que tout a été bien intégré, essayer de les changer un peu de leur routine et de voir un peu autre chose. Une fois que les apprentissages sont stabilisés.

Et là-dessus, est-ce que tu expliquerais peut-être ces résultats, peut-être que c'est une erreur d'interprétation... enfin, pas d'interprétation, mais dans la théorie ou dans les questions qui sont mal faites. Du coup, dans cette dissonance qu'on retrouve un petit peu au niveau de l'affirmation et de l'orientation au changement, est-ce que tu penses qu'elle existe vraiment ou est-ce que tu as vraiment l'impression d'être de ce que tu es vraiment au niveau aussi de l'orientation au changement et de l'affirmation dans tes cours, de ce que tu es dans la vie.

C'est pas évident. Après, voilà, quand... oui...

Peut-être est-ce qu'il y a des situations où, par exemple, tu as l'impression d'être un peu plus différent et de devoir plus t'affirmer, par exemple.

Tout dépend du contexte en fait. Tout dépend du contexte dans lequel tu es. Tu vois, par exemple, quand tu débutes un remplacement ou dans un nouvel établissement, t'essaies de plus t'affirmer, de prendre tes marques, d'être autoritaire, qu'il y ait un respect qui soit instauré au sein de tes classes. Pour ensuite, après, être plus dans le laisser-faire une fois que ce rapport de confiance entre toi et les élèves est installé.

Donc par exemple toi, dans tes trois valeurs, dans la même classe, en fonction du moment de l'année, tu vas mettre la priorité différemment en fonction du contexte ou en fonction du moment. Par exemple plus sur le respect, ce que tu disais, en arrivant dans un établissement. Après coup, peut-être plus solidarité, une fois que t'auras gagné le respect, tu pourras mettre en place... et goût de l'effort, un peu...

Oui.

OK. Donc tu l'expliquerais et tu dirais que ça se comprend là-dessus.

Oui.

D'accord. Globalement, après, en fonction du contexte d'enseignement, enfin ça tu vois, du coup, tu l'as bien expliqué, pour toi, ça s'explique notamment en fonction du contexte. Donc en fait, globalement, vu que tu vois beaucoup de contextes différents, ça voudrait dire que pour toi, par exemple, si actuellement on te fait remplir le questionnaire, peut-être qu'il y aurait d'autres résultats ?

Si je suis stabilisé, tu parles ?

Oui.

Oui, ça peut être variable, oui. Tu vois, par exemple, si au bout de... je suis resté six mois dans un établissement, le questionnaire, je pourrai peut-être le remplir différemment parce que tu auras une intervention différente.

OK. Donc la variabilité test-retest, c'est interrogeant, c'est intéressant, parce que normalement, ce sont des éléments. Bon, c'est parfait. Du coup, il y a aucun élément qui te surprend, t'étais conscient plutôt de ça, ça te semble cohérent ?

Oui.

Tu penses que, pour toi, d'avoir une légère dissonance, mais dans ton propos après, qui est malgré tout... tu es assez conforme dans ce que tu es en EPS et assez conforme dans ce que tu es dans la vie, est-ce que tu penses que ça influence sur ton ressenti dans ta vie pro et dans ta vie perso ?

C'est-à-dire ?

Est-ce que par exemple, là, ce que tu disais, c'est que tu étais quand même assez proche de ce que tu étais dans ton profil d'enseignant et ce que tu étais dans ta vie. Et on voit qu'il y a une petite dissonance et elle est pas non plus si grande, mais est-ce que tu penses que ça influence ta manière de te sentir dans ton métier, de te sentir dans la vie ?

Non, après comme je t'ai dit tout à l'heure, on essaie d'être en lien un peu avec ce qu'on est dans la vie de tous les jours. On essaie de... on va pas changer parce qu'on est enseignant. On est avant tout humains et on met en avant un peu nos valeurs dans notre enseignement.

Oui, avant même les textes et tout ça, toi c'est vraiment l'élément qui était flagrant. OK. Donc dans ta relation avec les élèves, sur les trajets... tu te mets pas en posture... tu les tutoies les élèves ?

Oui.

Et ils te tutoient, ou pas ?

Non ils me tutoient pas, mais je les tutoie, oui.

Et pour toi, s'ils te tutoient, c'est un manque de respect ou pas ?

Alors ça dépend parce que tu vois, par exemple, je sais que si je crée un certain lien avec les élèves, notamment via l'AS en amenant des élèves en compétition où on peut avoir l'habitude de vivre des moments particuliers, si à ce moment-là ils me tutoient et qu'on en discute, ça ne me dérangerait pas, ça serait pas un manque de respect parce que voilà, on ne serait plus dans la relation prof-élève, on serait au-delà.

OK.

Mais j'en suis pas encore arrivé là parce que voilà, on a une certaine... on est assez volatils, quoi, donc on bouge beaucoup.

Tu vis bien ce fait d'être TZR depuis tant d'années ?

Ça va, mais à terme, j'aimerais bien avoir une stabilité, tu vois ? Mais c'est vrai qu'aussi, la stabilité peut faire un peu peur. D'être cantonné dans un établissement et de ne pas en bouger durant dix ans, ça fait un peu peur, t'as un peu peur de rester cantonné dans un bahut et de pas voir ce qui se passe ailleurs. Et c'est ça qui est bien : en tant que TZR, tu vois la réalité du métier dans différents contextes.

Oui, donc ça t'épanouit presque pour l'instant, mais...

Oui, parce que tu vois plein de choses, mais c'est vrai que voilà, des fois c'est un peu frustrant parce que tu n'arrives pas à créer certains liens que tu pourrais avoir en tant que prof dans un bahut.

OK. Merci beaucoup, as-tu des questions ou des trucs à rajouter ?

Non.

2.2 Retranscription entretien Catherine

Bonjour

Bonjour

Est-ce que tu pourrais me raconter qu'est-ce qui t'a amenée à être enseignante d'éducation physique et sportive euh... tout simplement ?

Euh... eh bien quand j'étais au collège, j'étais en classe sport euh en quatrième-troisième, c'était une classe sport APPN, activités physiques de pleine nature qui était sur deux années. On avait quatre heures de sport en plus par semaine, euh c'est axé sur les activités de pleine nature comme la course d'orientation, VTT, kayak, avec des semaines de stage en fin d'année en hiver et en été, et euh... après j'ai poursuivi au lycée, j'étais en classe APS, activités physiques et sportives, j'avais deux ou trois heures je sais plus de sport en plus par semaine. Là par contre c'était découverte de pas mal de sports. On a fait de la danse, du rugby, etc., et donc euh, c'est à partir vraiment de ces années collège en classe APPN, de... de tout ce sport que j'ai pu faire avec mes camarades de classe, encadrée par mes professeurs, qui m'ont donné euh cette envie de faire professeur d'EPS,

Et alors qu'est-ce

Et euh... parce que j'ai toujours voulu concilier, en fait prof d'EPS pour moi, c'était, c'était le fait de concilier le sport, parce que je suis, je suis vraiment sportive depuis, depuis mon plus jeune âge et axée sur une multitude de sports, diverses et variés, et axée aussi sur les enfants, euh... j'ai passé mon BAFA à dix-sept ans et pour moi, je voulais vraiment cumuler ces deux choses-là, l'enfant et le sport, et donc pour moi professeur d'EPS c'était le meilleur moment pour euh, pour euh, pour euh voilà, pour euh... aboutir à... à cette envie.

Très bien, est-ce que concrètement tu pourrais me dire dans la, dans la continuité, euh, tu me dis animatrice à dix-sept ans puis après ces classes euh quatrième-troisième, est-ce qu'y a des personnes qui euh t'ont permis, qui t'ont influencée dans ta trajectoire euh pour, dans ce choix de métier ?

Euh bah notamment mes, mes professeurs d'option, euh, au collège. Euh y avait deux professeurs, un enseignant, un enseignant et une enseignante. Euh... donc ils étaient toujours euh... avec nous, fin on les avait vraiment en EPS et en option, et même en dehors euh, dès qu'on se croisait, fin, on parlait beaucoup avec eux, c'est un peu comme une maman et une papa euh, ils étaient toujours derrière nous à prendre soin de nous tout en nous faisant EPS etc. et, et euh, donc eux m'ont, m'ont pas mal euh, euh, euh, confortée dans l'idée de faire professeur d'EPS, euh... c'était quoi la question, je sais plus ?

Et sur, bah du coup qui étaient, qui étaient les, les, les personnes déclencheurs de ce choix, est-ce qu'il y avait des personnes déclencheurs, et puis même maintenant, une fois parce que tu m'as bien répondu, tu m'as parlé de tes enseignants sur cette classe, est-ce que t'as un enseignant en particulier, vu que là tu parles de ces enseignants au pluriel, est-ce qu'y en aurait un en particulier, et peut-être qu'est-ce qui chez cette personne te marquait vraiment, qu'est-ce qui était pour toi le plus signifiant dans ce qu'il t'apportait ?

Euh du coup bah dans les deux professeurs y avait notamment euh l'enseignante, qui s'occupait de nous dans la, dans l'option et qui était ma professeure de badminton à l'UNSS, maintenant en badminton c'est un peu grâce à elle que je fais badminton en club depuis dix-sept ans. Euh... c'est d'ailleurs surtout elle aussi ouais qui m'a donné envie de faire professeur d'EPS. J'avais, on avait une bonne relation euh toutes les deux, elle était euh, euh à l'écoute, bienveillante, tout en étant euh axée sur la compétition notamment dans le badminton elle essayait de, de faire en sorte de faire ressortir le meilleur de moi-même dans, dans les compétitions. C'est quelqu'un qui m'a beaucoup marquée dans ma vie euh d'ado ou dans ma vie euh tout court euh dans l'EPS. C'est quelqu'un à qui je vais souvent penser, c'est à qui d'ailleurs je suis allée revoir, je suis retournée voir en septembre dernier, euh... C'est quelqu'un qui, qui, qui m'a... qui m'a suivie tout le long de, de mon envie, de ma scolarité

Et, est-ce que tu pourrais dire

Pour atteindre ce but ce professeur d'EPS.

D'accord. Là-dessus est-ce que tu pourrais me dire qu'est-ce qui t'a marquée dans son comportement, dans sa manière d'être ? Qu'est-ce qui était le plus important pour toi ?

Euh... Elle était à l'écoute, c'est quelqu'un de, qui était là pour nous, eh... elle était bienveillante comme je l'ai dit, et euh, et c'est quelqu'un aussi qu'est, qui essaie de, de ressortir, de faire ressortir le meilleur de nous-mêmes c'est, elle était là pour euh, pour nous motiver euh, elle était, elle nous lâchait pas euh, elle était vraiment présente pour nous euh pendant les heures de, les heures de sport ou d'UNSS et même en dehors. Humainement c'est quelqu'un qui était très présente. On était un peu comme ses enfants ou...

Ouais tu te sentais vraiment considérée là dessus, et ensuite après, dans ton évolution, est-ce qu't'as, t'as évolué dans ton, euh, là tu dis par exemple t'es venue sur le collège, est-ce qu'après une fois que t'es arrivée à la fac par exemple c'était important pour toi, t'as, t'as, t'as eu des difficultés après inhérentes ou t'as toujours voulu faire prof d'EPS, t'as jamais douté ?

Euh du coup nan j'ai jamais douté, j'ai toujours voulu faire prof d'EPS depuis donc les années collège, euh, bien que j'aie eu des difficultés scolaires euh, j'ai redoublé ma troisième euh, pour faire la classe APS au lycée fallait faire un bac général, et du coup en première L j'étais en difficulté du coup je suis partie dans un bac euh technologique. C'est vrai qu'au niveau du bac, au moment du bac tout le monde me disait surtout va pas en STAPS tu vas pas y arriver, le concours c'est trop dur pour toi, mais euh, je me suis toujours donné les moyens de, d'arriver euh au bout de, de mon envie et, quand je suis arrivée en STAPS euh, euh les matières que, qui ont été proposées m'ont tout de suite plu et euh m'ont motivée et m'ont convaincue que c'est vraiment professeure d'EPS que je voulais faire, et je me suis donné les moyens d'y arriver, donc j'ai pas forcément douté, nan.

Et est-ce que maintenant

J'ai jamais douté de, que j'avais envie de faire ça.

est-ce que maintenant t'aurais réagi différemment, avec le recul ? Tu te dis euh, t'aurais pu faire une autre euh, t'aurais une autre vocation, ou t'aurais pu partir dans une autre filière en, en fac ?

Euh pas du tout, nan, je pense que ce métier est, m'était prédestiné euh... c'est nan, je, je, je me vois pas faire autre chose et, et, et j'ai, et j'apprécie, fin, vraiment les interactions que je peux avoir avec mes, mes élèves notamment, et euh, je pense que non ce métier est fait pour moi, j'ai, et je sais que maintenant que je suis en mi-temps annualisé, quand je reviens euh, au collège après six mois d'absence, j'y reviens avec plaisir et pas, pas en traînant des pieds, c'est vraiment je, je travaille vraiment avec plaisir, c'est ça qui me fait prendre conscience que je me suis pas trompée.

Donc actuellement t'es en mi-temps annualisé

Je subis, je subis pas le, pardon, je subis pas mon travail.

Qu'est-ce qui a fait du coup que tu sois en mi-temps annualisé actuellement, c'est un choix de ta, de ta part pour euh, avoir plus de temps pour toi, ou est-ce que ça vient de, du métier qui est, pour toi ou c'est, c'est trop long une année scolaire ?

Euh y a deux facteurs. Le premier c'est euh, dans ma famille j'ai un, mon parrain est professeur et a fait un mi-temps, fin des mi-temps annualisés y a quelques années, et je m'étais dit, et qui adore les voyages et moi aussi donc je m'étais dit que, à mes trente ans je ferais un mi-temps annualisé, notamment pour voyager, découvrir le monde, différentes cultures etc. et, et un autre événement aussi m'a poussée à, à demander ce mi-temps annualisé, c'était un, un problème euh au sein de l'établissement dans, un problème d'entente entre professeurs et j'avais besoin de, de m'échapper un peu du collège. Pas des élèves mais du collège et du camp professoral,

Toi ce que tu mets en avant quand tu parles de,

Des collègues.

Tu me parles de ton mentor c'est la bienveillance, la première chose donc que t'as fait remonter. Est-ce que pout oit, c'est quelque chose qui a toujours été important et qui est important pour toi dans le métier que tu vis ?

Euh ouais, bah de manière générale dans la vie de tous les jours euh, je, différentes valeurs m'animent. Euh, je suis quelqu'un qui est porté sur les valeurs et notamment du coup dans, dans ma manière de, d'enseigner et euh, c'est, c'est un rôle important comme euh, la bienveill..., être bienveillant envers les élèves euh, la bienveill... euh,

le respect entre eux et moi, entre eux, entre, les élèves entre eux, euh, la justice, être juste envers eux mais qu'eux soient justes aussi euh, envers moi fin, vers des valeurs je trouve c'est, c'est très important dans la vie de tous les jours et, et j'essaie de les mettre en place dans mon enseignement.

Hein hein et tu pourrais me dire comment ?

Euh bah déjà dans ma manière de fonctionner, dans ma manière, dans ma manière d'être et de concevoir mon enseignement. Moi j'ai besoin que mes élèves soient en confiance et que, qu'ils, qu'ils puissent prendre plaisir pendant leurs deux heures d'EPS, que ce soit pas une corvée mais plutôt euh, euh, un moment de plaisir et d'apprentissage et aussi dans la conception de, de mes leçons, en essayant de, d'apporter suivant, suivant une situation différentes valeurs.

Et là-dessus, est-ce que tu peux être encore plus précise dans la manière dont tu es en cours, ton style pédagogique, sur cette transmission de valeurs, est-ce que tu peux être encore plus précise, le détailler dans une activité et et, et en situation ?

Euh... euh... dans une situation, attends je réfléchis... Euh... bah par exemple en cirque euh, en début de cycle je travaille euh, notamment le clown, et euh (soupir), en début de cours je leur demande une situation qui est marcher à la manière de, donc euh, je demande aux élèves d'être euh, de, de, de, de, de se lâcher un peu, d'être vraiment soi-même, de ne pas se, de ne pas se sentir jugé par les autres, notamment fin être, prendre conscience que on est tous euh, tous au même pied d'égalité, que, sans jugement, je leur demande euh, par exemple de marcher à la manière d'un crocodile ou d'un singe etc. et je leur demande vraiment de se lâcher, et par rapport euh des valeurs ben, justement dans ces situations moi je, je mets en avant le, le plaisir et, et, et euh, oh je suis perdue... Et euh, je mets en avant le plaisir, euh, la, la coopé, fin la coopération n'est pas, le, le respect des uns et des autres, euh... Je suis perdue Clément.

Euh, tu me dis que, par exemple là toi tu me dis que ce qui est important pour toi c'est cette notion de plaisir, cette notion de, de bienveillance. Là par exemple en situation quelqu'un qui se moque en cirque, des élèves qui sont moqueurs, qui veulent, qui rigolent des uns des autres, comment tu réagis par rapport à ça et et comment t'arrives à leur montrer que ça te semble essentiel du coup pour toi, cette notion de respect entre eux ?

... Euh, bah si y a des, bah leur montrer que, du coup, des fois, dans les moments de petits conflits comme ça où les élèves vont se moquer ou quoi, euh, je vais me mettre moi-même en position de, en act', je vais me mettre, je vais me mettre moi-même en activité, euh moi-même faire le singe ou autre pour leur montrer que... qu'on est tous pareil et qu'on peut tous, fin, que y a pas à manière, y a pas de, ya pas manière, euh y a pas matière pardon à, à se moquer parce que même moi je peux le faire et, et, et du coup j'essaie de, j'essaie de, de, de ne pas rentrer en conflit avec eux mais plutôt euh déjà dialoguer un peu avec eux et leur montrer aussi qu'on est tous euh, on tous euh pareil et que c'est, et que y a pas matière à, à, à se moquer les uns les autres. J'essaie d'être proche d'eux et de, et de, et de comprendre peut-être aussi pourquoi ils se sont moqués ou peut-être parce que pourquoi ils veulent pas faire euh, euh le singe ou parce que des fois y a des, y a des refus aussi et j'essaie euh ben d'être avec eux et de partager ce moment-là avec eux pour euh, pour qu'ils prennent confiance et ne pas qu'ils se moquent les uns des autres.

Et si, et si il y a conflit, si ils continuent, comment tu réagis toi pour gérer ces situations conflictuelles, ces situations conflictuelles que tu peux retrouver quand les élèves du coup ne respectent pas, ou n'écotent pas les choses qui te sont le plus importantes ?

Ben, de premier abord euh, je vais essayer de dialo', fin ça dépend la, la, l'importance de, du conflit mais, par exemple si un élève s'énerve ou je vais essayer de le laisser tout seul de son côté un instant pour qu'il redescende un peu, qui, qu'il respire de son côté sans que moi je le prenne tout de suite parce que je pense pas que c'est la manière à faire, et après euh je vais plutôt aller dialoguer avec lui, savoir pourquoi euh, bah pourquoi il veut pas ou pourquoi il s'énerve ou pourquoi il se moque, pourquoi il, dialoguer avec euh, avec l'élève, et euh, et ensuite euh, le réinsérer dans le groupe euh, après la discussion en espérant que, que tout se passe mieux. Après si y a des élèves, y a des fois, y a des élèves qui veulent euh m'aider entre guillemets en disant madame moi je sais pourquoi elle va pas bien est-ce que je peux lui parler donc des fois, je, j'accepte je les mets un peu de côté, et, je préfère passer par le dialogue que passer par la sanction.

Est-ce que le moyen d'action que tu as privilégié pour régler les problèmes c'est plutôt le, l'indi', l'individu en tant que tel ou c'est le groupe, que lorsqu'il y a des transgressions individuelles ?

Euh ben, ça dép', ça dépend euh... Quand c'est un individu vraiment euh, pendant l'heure euh, je vais plutôt euh, euh, euh dialoguer avec lui et voir directement avec lui. Après quand y a plusieurs individus parce que ça peut arriver, c'est plutôt là je vais pas prendre un, puis a', puis après un autre et ensuite un autre, c'est plutôt le collectif à qui je vais, avec qui je vais parler, ça dépend, ça dépend des, des conflits qu'on, qu'on, que je peux avoir.

Ouais

Si vraiment c'est un élève, bah je vais plutôt sur lui, si c'est, plusieurs élèves dans l'heure ou, ou une bande de trois copains qui font le bazar ou, euh, je vais pas forcément prendre les trois à part je vais plutôt euh, parler au collectif.

D'accord, les trois ouais c'était plutôt dans ce cas-là où y a plusieurs élèves d'un coup qui font un peu le bazar, tu vas les prendre ensemble pour arriver à, à gérer, à les remettre un peu, essayer de les questionner, les remettre en question. Et là-dessus du coup on parle beaucoup euh des valeurs qui sont les, les qualités morales et intellectuelles des individus, mais euh, l'EPS c'est quand même aussi, fin, quelle est la place du coup que t'accordes au moteur ?

Ben, je je je, c'est, c'est, c'est, le moteur a toute sa place, euh, je suis pas, je suis pas une enseignante axée sur la, la technique, mais euh, le moteur va être porteur de, fin, le moteur que je vais faire euh, euh, euh, que je vais faire passer mes, mes valeurs. Euh le, le moteur a toute sa place et, et la motricité a son importance après je suis juste pas axée sur la technique, mais c'est par euh des situations d'apprentissage, par euh la progression euh et, par la progression euh de l'élève dans, dans sa motricité ou dans les a', les différentes activités que, qu'il va acquérir différentes valeurs suivant les, les, les situations que je vais proposer, et suivant l'activité proposée.

Quand tu dis que t'es pas axée sur la technique, du coup, hum, ça m'interroge juste sur les formes de pratique que tu mets en place. Est-ce que t'es plutôt sur les activités culturelles, euh, par exemple quand t'enseignes euh, je sais pas, euh, les activités collectives, ou est-ce que t'es sur les formes de pratique scolaire dans le sens où tu déformes l'activité pour euh, la didactiser pour la faire devenir encore plus adaptée au milieu scolaire en, du coup sans partir des représentations d'élèves qui connaissent de l'activité ?

Non pas forcément mais euh, c'est-à-dire que, je vais pas m'axer sur un, par exemple si un élève euh, je sais pas smatche, fait un smatch au badminton euh, en soi c'est, il sera pas pénalisé ou si un élève euh, euh manque tous ses paniers au basket euh, il sera peut-être pas, il sera pas forcément pénalisé, par contre si, si euh avec ses camarades euh, comprendre comment se placer euh, euh, s'entraider, euh, se, se coacher, euh, se, se, se motiver, euh, euh... Je préfère un élève qui, qui est dans le collectif, notamment en basket c'est un sport collectif, euh, même si il loupe ses paniers par exemple, c'était ça par rapport à la technique, que un élève qui, qui est perso euh, qui ne parle à personne mais qui, dès qu'il a le ballon il part en dribble et par contre il réussit tous ses paniers ou...

Donc, là par exemple pour toi c'est surtout dans l'évaluation ce que tu dis, la performance dans l'évaluation, c'est pas ce qui est le plus important ?

Euh... pas, non, pas forcément parce que, euh, des élèves euh pas sportifs et ils ont tous des difficultés, ils ont pas, ils sont pas forcément, fin, ils ont tous un bagage et pas forcément, ils sont pas forcément à l'aise dans chaque activité et je pense qu'il faut réussir à prendre en compte chaque élève dans toutes les activités et peut-être qu'une personne n'est pas forcément fort au badminton mais a l'intelligence euh de comprendre le jeu et euh, et de, de, d'essayer, d'essayer en tout cas de, de mettre en application ce que je leur ai appris, euh, sans pour ça, forcément y arriver, euh, cette personne-là aura peut-être une, une aussi meilleure note que, une personne qui euh, qui tape fort, euh, qui gagne tous ses matchs mais euh, qui, euh, joue en renvoi ou n'a pas forcément compris la, la, l'essence du badminton et le jeu en lui-même...

Mmm. Et, et toi là-dessus du coup, au niveau comment tu te positionnes face à des élèves qui ont des difficultés motrices par exemple qui n'arrivent pas, euh je sais pas, à servir en badminton ou qui sont euh, comment tu gères ? Est-ce que t'essaies de, de, de cibler avec des situations très spécifiques pour l'individu ou est-ce que tu vas essayer de, euh, bah de laisser tomber, de dire eh bah c'est pas grave elle y arrivera pas, comment tu te positionnes ?

Ben, non, si des élèves en difficulté euh, par exemple que, je prenais l'exemple du service en cuillère au badminton, si un élève y arrive pas, euh je vais essayer de problé', proposer une alternative de servir en revers, en tout cas je,

je vais passer vers l'élève pour euh comprendre pourquoi il y arrive pas, et je vais lui proposer une alternative mais euh, voilà lui montrer que euh, qui, qu'il est pas tout seul euh, que je suis là avec lui pour le faire travailler, le faire progresser parce que souvent les élèves en difficulté ils sont souvent défaitistes et, et du coup vont vite baisser les bras et, le but euh je pense de l'enseignant c'est d'essayer que tout le monde progresse et que, les f', entre guillemets les forts comme les plus faibles et je pense qu'il est important de, bah de prendre le temps aussi avec les plus faibles de, de les mettre en confiance pour que, pour qu'ils réussissent. Donc je vais prendre le temps entre guillemets de passer un peu vers les élèves en difficulté et de, de, de proposer euh, une remédiation.

Ouais, et c'est, c'est souvent, c'est toi qui leur, ça part de toi les situations proposées ou est-ce que ça part plutôt de ce que d'autres élèves ? Est-ce que tu vas, c'est toi qui vas l'aider, le groupe pourrait les faire progresser, qui va proposer ? Ou est-ce que tu vas, tu vas leur demander de s'entraider entre eux, que ça parte des élèves ?

Bah après ça dépend. Là, par exemple, c'était, là l'exemple du service, c'était une situation de répétition de service, chaque élève est sur son demi terrain, heu, donc là moi j'observe un peu et je passe vers chacun d'entre eux. Après si moi par rapport à cette leçon-là je vois les difficultés de chacun, la leçon d'après je vais peut-être les mettre par groupe de deux pour avoir un élève qui va peut-être aider l'élève en difficulté, lui expliquer, soit parce que il comprend pas, enfin, lui expliquer peut-être que jouer devant, jouer derrière ça va faire dépasser l'adversaire, après ça dépend de la, ça dépend des situations, ça dépend de la leçon, mais y'a différentes manières de, de faire progresser les élèves en difficulté, soit par moi ou par des élèves, des élèves meilleurs qui peuvent servir de coach ou, mais qui, qui aident un peu les, les plus faibles comme on peut voir au cirque ou dans plein d'autres activités.

Et, et là-dessus, si t'as des élèves par exemple qui veulent pas pratiquer, comment tu te positionnes toi en tant que prof ? Est-ce que t'arrives à, tu dis : bon bah c'est pas grave pour cette fois je laisse faire parce que c'est, c'est toujours, c'est trop difficile de se battre à chaque cours et je peux pas tout faire ? Ou est-ce que tu te dis : bon bah j'essaye de négocier juste avec lui et lui dire : bon bah cette fois c'est pas grave, la prochaine fois ce sera, par contre la prochaine fois vraiment il faut que tu t'y mettes, heu, tu vois, comment tu te positionnes par rapport à ça ? Et est-ce que c'est vraiment important pour toi du coup qu'ils pratiquent pas parce que ça leur, c'est aussi leur imposer de pratiquer, c'est, ça leur fait pas plaisir, donc, ça fait aussi, c'est pas en concordance avec ce que tu aimerais ?

Bah après j'ai, j'ai un peu du mal avec les élèves qui pratiquent pas, j'aime pas trop quand mes élèves ne pratiquent pas. Après, si, si un élève est toujours dans le refus, heu, constamment, heure après heure, bon déjà je vais voir la direction et je pense qu'à un moment donné, ouais, j'ai peut-être entre guillemets baissé les bras pour cet élève-là, heu, mais sinon je suis quand même toujours dans le dialogue, enfin, j'essaye toujours de leur faire comprendre que, que, de pratiquer enfin c'est, c'est important, enfin, enfin, je, j'essaye vraiment de communiquer avec eux, j'essaye de leur faire comprendre que dans, dans l'exercice que je vais lui donner, il va peut-être trouver du plaisir, enfin, j'essaye, heu, généralement mon climat de, de, de cours il est quand même assez dans, dans la bonne humeur et dans, dans, enfin, dans le, dans l'envie de travailler c'est rare que des élèves ne veulent pas du tout travailler et quand ça arrive, j'essaye de dialoguer encore avec eux et de trouver une astuce pour qu'ils, pour qu'ils puissent travailler un peu. Soit je leur dis : bon, tu fais ça et après si tu veux tu peux te reposer, mais j'aimerais vraiment que tu essayes, heu, ou j'essaye de faire passer par le, par le rire, par le plaisir avec juste une situation adaptée pour lui, heu, peut-être qui tourne sur une forme de match, heu, si il veut pas, si c'est vraiment la situation proprement dite, j'essaye de trouver des remédiations suivant l'élève en question.

Tu parles du plaisir. Pour toi c'est important le plaisir dans la pratique ? Que l'élève ressent le plaisir dans ce qu'il fait ?

Je pense que le plaisir est une source de motivation et, et du coup la motivation va, va amener le travail et le progrès. Je pense que c'est toujours plus agréable de, de travailler et de, d'enseigner dans un environnement de plaisir, heu, je pense que l'élève, si il sent que le cours est, heu, enfin si l'élève prend du plaisir dans ce qu'il fait, il aura envie de continuer, il aura envie d'apprendre et il sera mis en confiance et, et je pense que, oui, pour moi le plaisir c'est important, enfin je conçois pas mes cours sans, sans entre guillemets de la bonne humeur et du plaisir dans, dans ce qu'ils font.

Et, et qu'est-ce qui guide tes choix à toi, personnellement quand tu construis tes leçons ?

Bah... Bah notam', notamment, ce qui, par rapport à ma leçon bah c'est l'objectif que je vais mettre en place et je fais toujours la prise de, la prise de plaisir de l'élève, enfin, j'essaye de mettre en place un environnement, un

climat de classe assez favorable pour que l'élève soit mis en confiance et qu'il soit motivé pour, pour apprendre. L'élève il est pas intéressé, il, il trouve que c'est pas intéressant de faire telle ou telle chose, il va baisser les bras, il aura pas envie alors que si on lui propose des situations, enfin, pas forcément ludiques à chaque fois, mais dans un climat de classe un peu plus agréable, il aura davantage envie de, d'essayer d'apprendre, de progresser, donc j'essaye de guider mon enseignement notamment sur le plaisir et l'envie de, de vivre-ens', enfin, dans le vivre, sur le vivre ensemble, aussi, dans le respect de chacun et,

Et là-dessus, tu trouves qu'on est sur des, des éléments vertueux ? Quels sont tes facteurs de persistance toi dans ce métier ? Quels sont les éléments qui te, qui te font perdurer dans le métier ?

Par rapport à moi ?

Ouais, toi en tant que prof,

Bah notamment le, le plaisir, enfin, moi j'ai besoin de prendre du plaisir dans ce que je fais et j'ai besoin que, que inversement les élèves prennent plaisir dans ce qu'ils font, heu, pour moi j'ai besoin d'évoluer dans un cadre, dans un cadre serein et sain et, et, heu, comment dire, souriant. Enfin j'ai besoin que, moi ce qui me motive c'est mes élèves, mais c'est l'entente qu'on a l'un, entre nous, l'entente qu'ils ont entre eux et je tiens toujours à ce que le climat de classe soit favorable pour les apprentissages, enfin j'ai besoin que, heu,

Ouais, du coup, quand tu le retrouves pas ce climat de classe ? Heu, quand parfois y'a des moments où tu deviens en colère ou quand tu vois que les élèves ne font pas ce que tu leur demandes, ou je sais pas, comment tu te, comment tu te sens toi en tant que, en tant que prof ?

Heu (rit), je suis, je vais vite être gonf', enfin (00.29.08), je me sens un peu frustrée et, et disons un peu énervée en, contre les élèves, notamment, heu, contre moi aussi, en disant : mince, j'ai pas réussi et, un peu désemparée, en disant : qu'est-ce qu'il faut que je fasse pour que cette classe-là elle prenne plaisir et, et... Alors du coup j'essaye de trouver, de chercher des situations qui feront peut-être que la prochaine fois ils prendront du plaisir et ils auront envie de, de tous participer, de progresser, mais quand ça arrive pas, souvent c'est, c'est pas facile,

Et du coup, tu penses,

D'accepter,

Ouais. Tu penses que ça vient de toi ou tu penses que ça vient d'eux la plupart du temps ?

Heu, non, les deux, ça dépend, des fois je voulais faire des situations qu'ils peut-être ne comprennent pas ou, heu, ne trouvent pas le sens à la situation, donc du coup ils ne s'engagent pas et du coup amènent la frustration, l'énervement, etc. Et des fois, je pense que ça vient d'eux parce que ils en ont tout simplement pas envie ou, y'a quelque chose qui les agace alors du coup, heu, ils vont vite s'énerver, ils vont se braquer,

Ouais, et du coup, toi, par rapport à, à ce métier, comment tu te sens dans le métier de manière générale ?

Moi je me sens bien, de manière générale, heu, enfin, notamment avec les élèves, enfin moi le, mon leitmotiv, c'est vraiment, dans mon métier, c'est vraiment les élèves, je suis quelqu'un qui est, enfin, proche, j'ai, j'ai, c'est, moi le travail pour les élèves c'est, ouais.

D'accord. Est-ce que là-dessus, comme tu travailles vraiment pour les élèves, du coup, toi ta finalité c'est de, de sentir les élèves progresser, de sentir les élèves gagner un petit peu, pas, pas performer, mais en tout cas prendre du plaisir, ce que je comprends bien, tu me reprendre si je me trompe, mais quels sont les éléments du coup qui font que parfois tu te sens pas bien dans le métier ?

Heu, c'est par rapport aux... aux collègues, enfin, par rapport, oui, aux collègues que, aux collègues. Parce que,

Aux collègues de manière générale ou... ?

Ouais de, ouais, de manière générale, ouais. Après, moi, les élèves qui me donnent envie d'aller au collège, le, l'ambiance qui peut régner dans mon établissement, peut-être que c'est ce qui ferait ne pas vouloir y aller,

Ouais, parce que du coup t'es en poste fixe et ça se passe mal au niveau des collègues de manière générale ou au niveau des collègues seulement EPS ?

Heu, enfin c'est pas que ça se passe mal, mais y'a eu un antécédent y'a trois ans assez conflictuel, c'est pas moi qui étais visée, mais du coup j'ai voulu faire justice parce que, enfin j'ai voulu faire, enfin, juste, être juste envers mon, un des, un des collègues, parce que, voilà, j'ai des valeurs, bref et en, y'a eu un, y'a eu un, enfin, des autres enseignants se sont, enfin juste, on, nbref, y'a eu un conflit y'a trois ans dans le, dans les, dans le, dans les profs d'EPS, et du coup ça a pas mal, ça m'a pas mal touchée et, et depuis ce jour-là avec le professeur d'EPS qui reste, c'est pas toujours évident et, avec d'autres collègues non plus, parce que à l'époque j'étais un peu pris en grippe par, avec, avec, enfin par le prof d'EPS et d'autres collègues, enfin copains à lui, d'autres collègues, et du coup, d'une manière générale, c'est l'ambiance aussi, c'est, d'une manière générale, c'est l'ambiance dans cet établissement, après c'est moi qui me sens peut-être moins à ma place depuis trois ans et, mais bon,

Et ça ça impacte du penses ton, ton apprentissage sur les élèves, cette ambiance un peu, que tu peux, que tu peux dire morose ou que tu peux dire,

Non. Non, ça n'impacte pas sur, c'est ça la question, hein ? J'ai pas vraiment tout entendu,

Ouais, est-ce que ça impacte au niveau des élèves, au niveau de l'apprentissage ?

Non, non, non, pas du tout, justement moi le, le moment où je fais cours, c'est un peu un échappatoire et je me donne à 100 % pour, pour mes élèves et tout le côté qui peut, entre guillemets les conflits, y'a plus vraiment de conflit actuel, mais le mal-être entre guillemets que je peux avoir par exemple en salle des profs, heu, dès que moi je suis dans le gymnase avec mes élèves, c'est tout de suite oublié, parce que entre guillemets, mon bonheur à moi c'est d'enseigner avec mes élèves, donc je suis bien quand je suis avec ma classe,

Ouais. Par contre, ce que tu disais tout à l'heure, quand tu disais que t'avais un mi-temps annualisé, c'était que t'avais ce mi-temps annualisé en partie parce que tu voulais aussi, enfin c'était à cause du conflit, que tu disais, dans ton établissement, donc que t'es en train de parler, donc en fin de compte, est-ce que tu penses que d'une manière plus générale ça a une influence sur ton, ta réalisation dans ce métier ?

Heu, ouais, je pense, de manière générale, heu, heu, heu, j'ai pas tout entendu, ça coupe un peu,

Ouais, est-ce que, est-ce que tu penses que ça a une importance plus générale sur ton métier, sur la façon dont tu te réalises dans ce métier, la façon dont ça se passe avec tes collègues,

Alors, pas la, pas la façon dont je travaille, mais dans mon épanouissement personnel, dans mon épanouissement personnel vis-à-vis du métier, ouais, ça impacte beaucoup. Après dans, dans la manière dont je vois mon travail et la manière dont je travaille non, mais par contre dans mon épanouissement personnel par rapport à la, heu, ouais, par rapport à la, oui, par rapport au milieu professionnel, heu, ça impacte assez,

Tu vois, on pourrait penser du coup en se disant : bah ça a pas vraiment d'influence ou dans tous les cas tu bosses de ton côté avec tes élèves. Et en fin de compte, toi ça t'empêche de t'épanouir dans ton, ou ça, est-ce que ça te donne la boule au ventre par exemple quand t'arrives dans le, quand tu viens en cours ?

Bah,

Quand t'arrives dans l'établissement,

Ouais, j'ai déjà eu, bah y'a trois ans, et je sais que là, d'un côté ça me fait plaisir de retrouver les élèves, mais d'un autre côté j'ai pas forcément envie de retourner dans, au bahut, et là j'ai eu l'opportunité peut-être de redemander un mi-temps annualisé et je vais le redemander pour justement ne pas retourner en septembre dans cet établissement et de faire une année pleine, parce que j'y trouve pas ma place. Enfin plus ma place.

Ouais, tu trouves pas ta place au niveau de l'équipe notamment,

Heu... ouais, l'équipe, on a une petite équipe, mais l'équipe ou l'ambiance générale qui peut régner dans l'établissement,

Ok. Là-dessus, du coup, est-ce que tu peux me dire un peu plus, enfin peut-être c'est pas évident non plus, mais, qu'est-ce qui, quels ont pour toi les facteurs de, de stabilité persistance, donc dans le métier je

comprends : les élèves, le plaisir. Est-ce qu'il y en a d'autres ? Et des facteurs de, au contraire du coup de démission ou de désengagement, plutôt que démissions, de désengagement, quels sont-ils ?

Heu, attends, tu peux répéter, excuse-moi ?

En termes de résumé, est-ce que tu pourrais me dire quels sont les facteurs de persistance et les facteurs de désengagement dans le métier ?

Heu, bah moi l'entente de, le, comment, ouais, l'entente avec mes, mes collègues c'est quand même assez important et j'espère profondément que mon prochain établissement, l'ambiance sera un peu plus favorable pour que je reprenne encore plus de plaisir et que ça me permette de m'engager davantage et... C'est ça la réponse à ta question ?

Donc la solution en fait sur les facteurs de désengagement ou les facteurs de stabilité, c'est plutôt la fuite, heu, pas la fuite, dans le sens, mais le changement d'établissement ?

Ouais,

Pour toi, l'élément de persistance ce serait de changer d'établissement parce que dans cet établissement-là,

Ouais,

t'as vraiment trop du mal à trouver ta place étant donné que ça se passe mal avec les collègues, donc la solution ce serait d'aller autre part avec d'autres collègues pour reconstruire quelque chose de plus sain ?

Oui, oui en termes, oui par rapport à l'établissement oui,

Ok, après la,

après mon plaisir d'enseigner il sera, il est là et il sera toujours là et, et les collègues, enfin, moi j'enseigne pas à mes collègues, j'enseigne aux élèves, donc dans tous les cas, voilà, après, bon, après l'établissement, au sein de l'établissement c'est important et, oui, j'espère avoir, enfin trouver plus de plaisir à venir au collège et à faire des rencontres et à me sentir bien avec mes collègues,

Là-dessus, du coup, juste, comment ça se traduisait à l'époque quand t'es arrivée du coup à, dans cet établissement dans lequel, avant le conflit on va dire, heu, est-ce que tu penses que tu te réalisais plus dans ce métier que actuellement ?

Heu, ouais, bah j'étais plus épanouie, donc peut-être plus à, oui, oui, forc', oui, oui, parce que j'avais plus envie peut-être de proposer des, des, des projets ou, là j'ai peut-être moins envie, je me laisse plus aller et j'attends peut-être ma mutation et en attendant bah je fais mon travail, mais sans, sans me projeter, donc sans forcément me lancer dans des projets de, de fou, parce que peut-être je me sentirai pas soutenue parce que je sais que, voilà, je sais l'ambiance qui règne dans l'établissement, alors que quand je suis arrivée je pense que j'avais davantage confiance en moi, là j'ai plus forcément confiance dans, dans ce que je vais proposer ou, ou voilà.

Ok. Je vois bien du coup, bon, l'importance de la relation avec les, les collègues disciplinaires, pour toi elle est vraiment primordiale, à ce que je comprends, heu, notamment quand elle va pas, on se rend souvent pas compte en fait quand ça se passe bien et que, que ça joue, ça influence, et toi tu montres que quand ça passe mal en tout cas ça influence beaucoup sur ton, sur ton engagement, sur ton implication,

Ouais,

Et même sur ton bien-être et là ce que tu dis, toi, c'est que c'est pas que sur ton bien-être professionnel, c'est aussi ton bien-être personnel en tant qu'individu d'une manière générale,

Ouais,

Parce que du coup ça joue même dans ta manière, enfin même sur ton quotidien, quand t'as vu que t'as eu la boule au ventre en allant au taf, t'y penses même quand t'es en week-end, par exemple, pendant le, tu te dis : comment ça va se passer lundi par rapport à mon collègue ? Ou des trucs comme ça ou quand t'as une,

Ah oui bah, un peu moins maintenant, mais à l'époque, enfin maintenant, maintenant que je suis en mi-temps annualisé, je vis les choses un peu différemment avec un plus de, plus de recul et en disant : bon, je suis là trois ou quatre mois, après je m'en vais donc je, je prends un peu plus sur moi et j'essaye de vivre les choses un peu plus simplement, mais avant oui, ça impactait aussi ma vie personnelle un peu plus.

Et là-dessus, du coup, pour prendre du recul, le mi-temps annualisé, c'est ce qui t'a le plus aidée ? À, parce que t'avais essayé la communication avec l'équipe, t'avais essayé de voir d'autres moyens. T'en avais parlé au niveau de la direction aussi ou pas ?

Oui, oui, oui (rit), ah oui, c'est une grande histoire, ça, oui, oui, oui, la direction est au courant, heu, ils sont des cas (phonétique 00.41.03) aussi, de, on dirait que j'étais pas soutenue par la direction, donc doublement déçue et frustrée à ne pas être, de ne pas, en fait c'est tout un, voilà, c'est encore une histoire de valeurs, mais j'ai pas été du tout contente de la manière dont ça s'est passé et je me dis que le monde dans lequel on vivait ou le monde, en tout cas, je sais pas si c'est l'enseignement, je sais pas si c'est les professeurs qui, je sais pas si c'est le monde professionnel des enseignants qui est comme ça ou si c'est le milieu professionnel tout court, mais j'étais déçue de, de ne pas être entendue à ma juste valeur, et que des décisions ont été prises alors que c'était pas juste et du coup moi ça m'a, ça m'a, ça m'a malmenée dans une année scolaire, et j'étais pas, j'étais pas soutenue du tout parce que même je, j'étais soutenue par les syndicats, entendue par les syndicats, mais pas du tout par mon établissement,

Est-ce que du coup,

Bon là depuis la cheffe d'établissement a changé, mais du coup je suis en mi-temps annualisé, c'est différent, je, pas la même, enfin, j'ai pas vraiment de relations avec, je, donc c'est, mais à l'époque c'était, c'était une mauvaise personne.

Ouais, puis t'as peut-être un peu perdu confiance par rapport à ça. Est-ce que tu penses que l'établissement a été un peu dans le déni de ce qui s'était passé ? Un peu à l'image du mouvement Pas de vagues, qu'on avait eu, ou est-ce que tu pourrais me raconter un peu plus les difficultés qu'il y avait et puis peut-être comment toi tu l'avais ressenti ? Est-ce que c'était du déni ou est-ce que c'était autre chose ?

Heu, je pense que oui, je pense que le, le principal en tout cas a décidé de, d'être dans le déni et de ne pas, enfin en tout cas il a pris parti, il a pas été juste, il a, il a pris parti pour un des deux enseignants qui étaient mis en cause, et pas le bon, donc c'est ce qui moi m'a, m'a déçue, heu, heu,

Parce que toi t'étais dans, t'étais pas dans le conflit directement, mais tu,

Non, j'étais pas dans le conflit directement, non,

Et c'était quoi le conflit du coup ?

Heu, conflit, c'était, en EPS on est trois profs d'EPS, et y'en a un qui a, qui a, qui a, entre guillemets, pas agressé, mais qui a mis un coup au visage à, à l'autre et il m'a été dit droit dans les yeux, enfin, l'enseignant qui a frappé l'autre m'a clairement dit droit dans les yeux : oui, j'assume, le l'ai frappé, et une semaine après, à retourner les faits à l'envers, et à dire que c'était l'enseignant frappé qui l'avait frappé et, et du coup qui a dit ça à la police, parce que y'a eu une plainte déposée, et il a dit ça aussi au chef d'établissement et donc moi j'ai pas, voilà, j'ai voulu soutenir mon collègue agressé en relatant les faits qu'il m'a été dit et là ça a fait effet boule de neige, donc mon collègue s'est senti trahi parce que je lui ai mis un couteau dans le dos, ses copains pareils, donc du coup c'était très conflictuel, très conflictuel après et le principal étant un peu proche de l'enseignant agresseur, pareil, a essayé de me retourner le cerveau en, en disant que mon collègue agressé avait des problèmes psychologiques, patati, patata, alors que moi je savais que il l'avait frappé puisqu'il me l'a dit dans les yeux, donc, voilà, c'était un peu compliqué, et je me suis même fait insulter en salle des profs parce que, parce que j'avais fait une lettre contre lui, heu, j'avais fait des démarches contre lui et ; alors que j'ai juste voulu être juste, voilà. Du coup ça a pris des proportions assez énormes,

Ouais, t'as, toi t'as voulu défendre ce qui te semblait être le plus, enfin, ta, la réalité qui te semblait frappante et en fin de compte, tu t'es rapidement rendu compte que tes collègues étaient pas spécialement et que la direction était plutôt à vouloir bah ne pas faire de vagues comme ça a été si bien dit le mois dernier,

Faut pas faire de vagues, oui,

Et donc peut-être limiter la casse, ne pas accuser l'autre non plus de, d'agression, ne pas accuser celui qui avait été frappé d'agresseur non plus, ils, je pense qu'ils voulaient juste arrêter là le mouvement. C'était ça en gros non ?

Oui, ils voulaient, bah à un moment donné, ils ont décidé de, y'avait, ils voulaient les suspendre, tous les deux ; à un moment donné, tous les trois on était dans le bureau, heu, les professeurs, heu, le principal a dit : bon, vous deux, vous, voilà, vous vous repos', faut vous reposer un jour, heu, après, voilà, tout rentrera dans l'ordre, y'avait eu, enfin il a pas fait grand-chose pour, pour arranger ça puisqu'en fait l'enseignant agressé s'est pas senti non plus soutenu et du coup ça, ça, voilà, si l'e', si l'enseignant agressé avait, s'était senti soutenu, je pense ça se serait, ça se serait passé un peu plus vite, là ça a duré des mois et des mois, avec une procédure au tribunal et. Et du coup, moi, après, tout le temps j'étais appelée un peu par mon collègue agressé ou pour faire un rapport ou j'étais au téléphone avec le syndicat, j'ai même fait une lettre contre mon principal, enfin, contre, j'ai relaté des faits avec, par rapport au principal,

Ok, et cette histoire du coup ça a donné quoi en fin de compte ? Par, par rapport à ton collègue notamment agressé ? Il a dû changer d'établissement ?

Bah en fin de compte ; heu, ouais, enfin, finalement, c'est pour ça que j'ai trouvé encore plus injuste parce que finalement c'est l'enseignant agressé qui a dû partir, quitter l'établissement et l'enseignant agresseur est resté, et donc c'est avec lui que c'est un peu conflictuel encore au jour d'aujourd'hui.

Et c'est ça qui te fais toi aussi à ton tour un peu vouloir maintenant muter pour, pour vivre quelque chose d'un peu plus serein, quoi ?

Ah oui, oui, oui, enfin, muter, si j'avais pu changer d'établissement sans perdre mes points pour changer d'académie, j'aurais déjà muté, mais étant donné que j'ai besoin de changer d'académie, j'attends, mais voilà, le mi-temps annualisé était le bon moyen pour m'échapper un peu de tout ça et moi revenir en étant bien dans ma tête, bien dans mon esprit pour, pour, parce que je sais que j'étais là que quatre mois, donc je me donnais à fond pour les quatre mois.

Ouais. D'accord. Et donc là-dessus, c'est vraiment par rapport à ta direction, est-ce que ça t'a ; est-ce que pour toi ce qui était le plus dur ça a été de, de faire un peu bloc entre collègues, ça a été donc peut-être dissonance disciplinaire ou péda', ou est-ce que ça a été la dissonance entre au niveau de l'équipe pédagogique ou est-ce que ça a été au niveau de l'établissement, plutôt de la gestion de l'établissement de manière plus, enfin, tu vois, à quelle échelle ? Macro, micro ?

Ah, heu,

Est-ce que ça a été plutôt à l'échelle de l'étab', heu, des collègues disciplinaires,

Non,

De l'EPS,

Ouais,

Ça a été au niveau de,

De la discipline, c'était en termes de collègues, en termes de collègues et ensuite du chef d'établissement quand même parce que finalement bah je me sens, je me sentais pas soutenue et à un moment donné il était presque même contre moi, enfin c'était pas évident de, que ce, le chef, ton chef te, pas te tourne le dos, mais presque et, enfin les deux, je pense, avaient son importance,

Ouais, donc c'est vraiment un, entre tout ça qui t'a, heu, mais y'a pas un élément plus particulier sur lequel t'as encore moins bien vécu, enfin qui t'as marquée plus que l'autre, quoi ? C'était, la difficulté était forte à tous les niveaux, même si après tu disais peut-être tes collègues encore plus fort,

Bah sur', surtout en termes, surtout au niveau des collègues,

Ouais,

Parce que au-delà du professeur d'EPS, après, lui étant proche d'autres enseignants d'autres matières, y'a pas eu que lui, d'autres enseignants s'en sont pris à moi alors que entre guillemets j'avais, je leur avais rien fait et c'est vrai qu'en salle des profs y'avait une atmosphère très morose et de là, je vois, je me suis fait insulter en salle des profs, heu, donc, c'était pas, pas évident. Après au jour d'aujourd'hui, ils sont encore tous là, et on sait tous que on, on se côtoie, on se parle, on se respecte, mais cette histoire-là elle est là et elle sera toujours là. Donc c'est pas toujours facile,

Ouais, c'est une histoire qui reste, heu, même sans le vouloir en fait, elle reste prégnante sans en parler, quoi,

Ouais ; ouais, toujours, ouais,

Ok, ouais, j'avoue que c'est fort à, enfin ouais, et du coup au niveau des élèves, comment ça se passait à ce moment-là, au moment du conflit important ?

Heu, bah les élèves, y'a des élèves, juste avant, enfin, deux jours avant que l'enseignant agresseur frappe l'autre, ils s'étaient déjà engueulés dans le gymnase, donc les élèves les ont vus, et puis après y'a eu des rumeurs comme quoi l'un avait frappé l'autre, donc les élèves ont été un peu au courant, mais ça a pas fait non plus plus de vagues que ça. Ils disaient : ah bah Monsieur Lamin (phonétique 00.50.53) il est pas là, il est plus là parce qu'il s'est fait frappé par Machin, mais, voilà, ça a pas pris plus d'ampleur que ça par rapport aux, aux élèves.

Ouais, ils avaient été à peu près protégés, ok, et du coup pour toi est-ce que,

Pardon ?

Enfin, après ils ont essayé de protéger les élèves, quoi, ils ont été un peu protégés au niveau des informations et ainsi de suite. Et toi du coup dans ton, est-ce que tu penses que cette, ces conflits influencent, enfin, fortement ton, enfin de toute façon je le conçois fortement, mais est-ce que tu penses que ça influence fortement maintenant même ta posture avec les élèves ? Le fait peut-être, ou même avec tes collègues, mais le fait de pas vouloir, de vouloir éviter le conflit, de te dire que dans tous les cas bah tu te sentiras pas soutenue par la direction si jamais ça va loin ? Donc est-ce que peut-être influencée, toi, dans cette, dans l'idée de, d'éviter les conflits, d'éviter,

Pas par rapport à, par rap' ; par rapport aux collègues oui, oui, je, maintenant je, entre guillemets je fais profil bas, heu, je, je fais mon travail et c'est tout, quoi. Après avec mes élèves non, ça n'a pas, moi ça, enfin au début c'était pas facile, c'était pas facile parce que j'étais pas bien du tout dans ma peau, maintenant, maintenant ça n'influe pas par rapport à mes élèves ou mon enseignement, donc ça change rien, mais par rapport aux, aux collègues ou aux projets ou, enfin à ma vie dans l'établissement, bah je fais un peu plus profil bas et je, je suis les choses, elles sont, si y'a quelque chose qui me plaît pas, je le dis pas parce que, parce que oui, je sais que derrière je serai pas entendue, parce que l'élève, heu l'élève, l'enseignant agresseur a un rôle très important dans cet établissement et que dans tous les cas tout passe par lui, c'est le coordo, mais tout passe par lui, c'est, et je sais que de toute façon je serai jamais vue ou, ouais, vue, enfin, je serai jamais considérée à ma juste valeur, je pense, dans cet établissement, heu, du fait que, enfin par rapport à ça parce que je sais que, voilà, tout passe par un enseignant, et, et au-delà de ça, moi j'ai plus forcément envie de me battre pour montrer aussi que je suis capable de faire que des tâches chaudes (00.53.17) parce que, bah, parce que j'ai plus envie, en tout cas ici, bien que le, le chef ait changé et que y'ait une nouvelle personne maintenant,

Ouais, ouais, mais bon, il reste le collègue et,

Il ne connaît pas forcément tous mes antécédents, de quoi ?

Il reste le, il reste le collègue en question et puis il reste toute cette histoire-là qui est toujours,

Oui, ouais,

Ok. Et du coup, après, est-ce que dans le mé', par rapport à ton engagement dans le métier, est-ce que t'as, tu continues à vouloir t'engager ? T'as parlé un petit peu, heu, pour toi est-ce que du coup l'agrégation, est-ce que le, aller bosser à la fac, est-ce que c'est des choses qui t'intéresseraient quand même ? T'as envie, tu,

ça c'est quelque chose qui t'as fortement influencée sur le moyen terme, on dirait, ou est-ce que tu penses que ça t'a même influencée sur le long terme dans le sens où maintenant ce métier bah du coup ça t'a, t'as perdu un peu la vacation, ou t'as perdu le,

Non, je pense que, non, non, la motivation, je l'ai toujours et, heu, malgré ce qui s'est passé, y'a deux ans j'ai passé l'Agreg interne, heu, là si je pouvais, je ferais une formation avec le poste, mais étant en mi-temps annualisé je laisse un peu tomber, mais je pense que quand je reprendrai à temps plein, j'aurai envie de me former, heu, d'apprendre d'avantage de choses et mon envie de, de, de progresser dans mon métier elle sera, non, elle est toujours intacte et, j'ai toujours, j'ai envie de trouver des nouvelles manières de faire ou d'enseigner pour toujours aider les élèves et proposer des nouvelles choses à l'élève pour qu'il, pour qu'il puisse prendre plaisir et qu'il progresse, heu, qu'il apprenne,

Ouais, pour toi, du coup, pour te remettre à temps complet, il faudra que tu changes d'établissement et c'est peut-être là que tu, que tu voudras vraiment t'impliquer, enfin, c'est bien ça hein ? Si je comprends bien, que tu,

Ouais, je serai, entre guillemets, oui, mais peut-être que l'année prochaine je serai à temps complet, mais, mais je pense que j'y serai, ouais, pas avec grand plaisir et je pense que je vais pas passer une très bonne année, enfin, je sais pas, je pense.

Ouais, ouais, mais en tout cas, t'as de l'appréhension, et du coup toi ce que tu disais, c'est pour ça que d'entrée t'as,

Ouais ; ouais, c'est pour ça que je redemande un mi-temps. Quoi ?

Et ouais, d'entrée t'as démarré en me disant le goût au sport et le goût aux enfants, en gros que t'appréciais vraiment ce métier par rapport aux enfants, heu, et que t'étais animatrice, c'est ça, depuis 17 ans, depuis tes 17 ans ? (Acquiesce) et donc là-dessus, toi, c'est ton, ton, ton, ton, ton ai', on va dire ta boîte de Pandore, ton moment de, heu, de jovialité, ton moment de plaisir dans l'établissement, c'est avec les élèves, c'est là où tu donnes le meilleur de toi-même, là encore, c'est là où t'essayes de, de partager ton, et quand t'es déçue quand les élèves par exemple te rendent pas ce que tu leur donnes, t'as l'impression, ou quand tu vois que les élèves sont pas, heu, autant appliqués que ce que tu aimerais, heu, comment ça se passe du coup par rapport à ton, à ton ressenti dans l'établissement ? Tu te dis : bah c'est pas grave, la prochaine fois ça ira ou est-ce que des fois tu te dis : ah non, mais là c'est plus possible et tu te mets en maladie ou tu te dis : mais j'y arrive pas, je suis crevée, je donne, je fais tout ce que je peux, ils me donnent pas la pareille, c'est un établissement pourri. Enfin tu vois, qu'est-ce qui fait que tu persistes malgré tout dans ce, enfin, ou est-ce que tu persistes, ou est-ce que tu persistes pas ? Déjà ?

Bah si, si, si, si, je persiste, ça m'est déjà arrivée où des fois, heu, tout ce que je pouvais donner bah je l'avais pas en retour et c'était pas facile, et après je me dis : bah y'a d'autres classes, y'a d'autres élèves et puis y'a d'autres semaines et, et non, je persiste à, à croire que, que des élèves sont bons, même si des fois ils sont difficiles, mais je pense que il faut savoir s'intéresser à eux pour essayer de les comprendre et, et, et non, moi je, j'essaye plutôt de, bah de, de prendre plaisir dans ce que je fais, d'essayer de prendre le temps de faire mes cours pour qu'ils trouvent du plaisir, et même si c'est difficile, heu, c'est sûr que c'est pas toujours facile, mais j'essaye de faire du mieux que je peux et c'est pas pour autant, même si une classe est difficile, qu'elle veut pas faire, que je vais baisser les bras ou que, me mettre en arrêt, non, non, j'abandonne.

Ce que tu m'as dit tout à l'heure du coup que j'avais pas, pour, que j'ai pas mis là, c'est quand je te posais la question de ce qui te guide dans tes choix et l'enregistrement était pas activé, tu me disais que tes choix, ce qui était le plus important pour toi, c'était de focaliser sur l'élève, c'était viser un climat de classe qui était favorable aux apprentissages et essayer de, de, au maximum de maximiser le plaisir pour l'élève et que c'était ainsi toi que tu retrouvais du plaisir. Est-ce que tu confirmes ? C'est bien ça ?

Oui.

Et du coup, moi dans les, dans, dans les valeurs un peu que je retrouve, dans ce que tu me dis, j'ai l'impression que, bon, le plaisir prend pas mal de place, mais aussi, alors l'empathie, la solidarité, ça a l'air d'être des éléments qui sont forts pour toi, heu,

Ouais,

En tout cas dans ton, dans ton discours en éducation physique. Est-ce que t'es d'accord et peut-être qu'est-ce que, qu'est-ce que tu ciblerais toi, enfin comment est-ce que t'as l'impression de le mettre vraiment en place dans tes cours ?

Heu, bah comme je l'ai dit, dans le, dans la bonne humeur, dans, grâce à la, à la bonne humeur, grâce au partage, au fait de, de, de se parler, c'est vrai qu'on a un chemin pour rejoindre l'établissement où c'est le moment, où on peut parler aux élèves, en tout cas apprendre à les connaître et, et donc pour qu'on puisse après comprendre un peu leurs agissements pendant les cours, et, et par le dialogue, pendant ou après le cours.

Ok. Et là-dessus, toi qui fait beaucoup de sport en dehors avec le badminton, heu, tu disais, heu, tu vas me confirmer, si je me trompe, que le du coup la performance pour toi c'était pas l'élément fondamental et que tu recherchais pas particulièrement. Là, en l'occurrence, c'est pareil, à la fois dans tes cours et à la fois entre tes collègues, t'essayes pas de, de montrer que tu sais, de montrer que, t'essayes plutôt de te mettre en retrait, de les regarder, de les laisser faire ?

Ouais. C'est ça.

Ok. Heu, bon, ju', en changeant d'élément, comment tu te sens par rapport au métier, à l'évolution du métier et de la discipline, notamment par rapport aux nouveaux textes, par exemple en collège, est-ce que tu te sens en phase, est-ce que tu te sens décalée, ou est-ce que bon bah pout toi ça a pas beaucoup d'importance, donc tu t'en, tu les laisses de côté ?

(Rit) heu, j'ai vu, mais oui, étant en mi-temps annualisé, j'ai moins, moins, moins, enfin, je suis moins callée sur les textes que j'aurais pu le faire habituellement, mais de ce que j'ai pu comprendre et de voir, je, enfin le fait de, de, de, de préparer son cours et notamment de substituer les objectifs par rapport à l'élève, si je me trompe pas,

Mouais, ouais,

C'est plutôt l'élève qui, qui met en avant dans les textes et non pas, heu, les compétences visées, heu, je suis davantage en accord avec ça puisque, oui, je suis davantage en accord avec le fait de, de privilégier, enfin de privilégier, de mettre l'élève au centre, quoi, entre guillemets, et de, de s'appuyer sur la classe ou le profil de la classe ou l'élève pour, pour faire son, son enseignement.

Ok. Du coup, un peu en, plutôt en adéquation avec des programmes, ouais, comme tu dis, qui sont bien plus ouverts sur les, qui mettent l'élève de plus en plus au centre et qui mettent aussi la liberté pédagogique de l'enseignant de plus en plus au centre aussi, avec un pouvoir d'agir qui est quand même plus important, enfin en tout cas que tu peux t'approprier de manière plus importante, donc c'est vrai que c'est important. Et du coup, toi, ta reconnaissance dans ce métier-là, tu la retrouves où, étant donné qu'avec les collègues ça se passe pas très bien au niveau disciplinaire, ni péda ?

bah pas beaucoup, et en fait c'est ce qui peut des fois me mettre à mal parce que y'en a où ils sont beaucoup mis en avant alors que y'a beaucoup de paraître et finalement quand moi je vois la gestion de certains, notamment de mon collègue, en cours, heu, je me dis mince, quoi, parce que je sais pas si c'est très juste, du coup je fais avec et du coup je trouve ma satisfaction dans ; au collège on a une classe d'ULIS et du coup j'essaye toujours de proposer un projet avec l'enseignante des ULIS, ça fait trois ans que, que je fais un petit spectacle, ou, enfin, y'a deux ans j'ai fait des ombres chinoises, l'année dernière c'était sur le cirque et du coup là je suis, là, là ça me fait plaisir, parce que même si y'a pas forcément tout le temps les chefs qui sont là pour voir ce que tu fais, au moins y'a les parents et j'apprécie quand mon travail est, est, bah est apprécié par les parents et que, et là, là je trouve de la satisfaction. Après, en règle générale avec les autres élèves, non, y'a pas vraiment de reconnaissance et, heu, mais des fois ça peut être, je peux être un peu déçue, du coup un peu énervé, et justement ça fait un peu suite à ce qui s'est passé y'a trois ans, en fait dans cet, c'est un peu compliqué.

Ouais, ouais, bah c'était déjà lui qui prenait un peu la figure de proue de toute la reconnaissance de l'EPS,

Ouais, ouais, bah complètement,

Ok, donc le sentiment de reconnaissance, même des élèves, il est moindre, tu le sens assez faible,

heu avec mes élèves, non, ça va, avec mes élèves, eux, mes élèves, je sais que, enfin, ils m'apprécient et, et moi je, non, je sens de la reconnaissance dans, dans le fait qu'ils soient bien avec moi et que, qu'ils soient toujours après moi quand je rentre la ré', dans la cour de récré, même si des élèves étaient pas en cours, ils ont besoin de venir me parler ou de me raconter une blague ou donc par rapport à eux ; et heureusement que du coup j'ai ce contact-là et cette, cette relation avec ces élèves, enfin avec les élèves en général,

Ouais. Comment tu, ok, je vois bien après tout ça. Du coup, peut-être à quel moment est-ce que t'as ressenti des moments agréables dans ta dernière leçon ? Heu, dernièrement, est-ce que t'as un exemple d'un moment agréable que t'as vécu et d'un moment désagréable que t'as vécu ? Heu, donc le avec, dans ton établissement de manière générale ?

Ah, de manière générale ?

Ouais. Ou en, ou en cours en fait, dans n'importe quelle situation que tu peux me citer ?

Bah là par exemple en fin d'année, avec une classe, dans l'enseignement du badminton, souvent, quand on a, ils ont 3h par semaine, donc des fois ils ont 2h et des fois ils ont 4h par semaine, heu, souvent quand c'est que 2h, enfin la pre', quand ils ont 2h par semaine, on travaille vraiment une situation, et après les deux autres heures, c'est plus axé sur les matchs, tout ça, et souvent à la fin un peu sur du jeu ludique et la dernière fois, on a fait un jeu en badminton, là, qui était sur la tournante ou, ou tous contre tous, et là, vraiment, heu, les élèves étaient : oh Madame, c'est trop bien, trop génial, enfin, quand on sent que les élèves sont heureux d'un, j'ai de la satisfaction, ça me fait vraiment plaisir. Ou comme une fois, en escalade, je m'étais un peu décarcassée pour faire une action, y'avait 1/3 de la classe qui n'osait, enfin qui avait peur du vide, donc ils ne voulaient pas grimper du tout, heu, j'ai essayé de, de, de faire des groupes, et donc des fiches de, de travail suivant les peurs de chacun, et, et du coup les élèves étaient vraiment à fond toute l'heure, même ceux qui avaient peu de monter, parce que j'avais adapté le cours, et à la fin, ils sont venus me voir en me disant : Madame, c'était trop bien, heu, on a pris plaisir, on n'a pas eu peur, et là du coup c'était vraiment chouette. Et un moment désagréable, heu, heu, bah j'en n'ai pas vraiment en tout cas avec mes élèves, moi j'arrive toujours à trouver des, du positif dans, des bénéfiques avec mes élèves. Après, ça sera plus sur une entente générale avec les collègues ou sur le tra', dans le travail d'un projet, heu,

Ouais. En tout cas, c'est plus du coup les mauvais élèves en fait, les mauvais élèves, les mauvais moments, tu les ressens plus au niveau, heu, disciplinaire ou au niveau,

Ouais,

Pédagogique,

Parce que même,

C'est en dehors de tes élèves, quoi,

Ouais, parce que même si des fois je passe des heures de cours difficiles, c'est pas ça que, que je vais garder en tête, même pendant les conseils de classe ou des en', tous les enseignants vont s'acharner sur cette classe-là, bah moi je suis la seule pour, qui va prendre la défense de cette classe parce que finalement avec moi ça se passe bien même si des fois c'est un peu difficile, en tous cas je les soutiens parce que d'une manière générale ça se passe bien et je garde pas le mauvais pour par exemple être contre la classe au conseil de classe ou, heu, de manière globale, ça se passe relativement bien avec toutes mes classes et tous mes élèves, et quand y'a quelque chose de négatif, ça sera plus dans le côté, dans la sphère plutôt collègues ou, ouais,

D'accord. Juste une chose sur laquelle je voulais revenir, c'est juste sur les compor', les problèmes comportementaux en classe, est-ce que tu prends des sanctions ? Heu, en fonction du règlement ou en fonction des transgressions, quand t'as des choses importantes pour toi, ça t'arrive ou pas ?

Ça m'arrive, pas souvent, mais ça m'arrive, souvent je vais mettre la pression en disant, heu : donne-moi ton carnet et ; mais souvent après je mets pas la sanction parce que finalement l'élève il s'est calmé, donc pour moi c'est qu'il a un peu compris ses erreurs et donc, ou alors il a peur de la sanction, mais en tout cas il s'est calmé. Heu, je, je suis pas pour la sanction et, je suis pas pour les, donc ouais, pas pour la sanction, donc j'évite d'en mettre. Souvent, je vais prendre la sanction comme pression, mais je la mets pas,

D'accord,

Parce que, ouais, j'ai pas envie de perdre des élèves en étant en conflit permanent avec eux, donc je préfère dire, mettre un coup de pression et, pareil, dialoguer avec eux en fin d'heure pour essayer de comprendre, et leur dire : voilà, la semaine prochaine, fais en sorte que ça se passe mieux, je suis pas là contre toi, je suis là avec toi,

Ok. Ok. Et une dernière, là c'était aussi une autre question là-dessus, mais, heu, est-ce que tu penses, t'es pas obligée de répondre, hein, que ton mé', ce métier il te construit personnellement ou qu'au contraire il te détruit personnellement par rapport à ce que tu viens de me raconter ?

Heu, il a pu me détruire, mais détruire c'est quand même, c'est un grand mot, mais,

Ouais,

Il a pu me mettre à mal y'a trois ans, et je pense que le mi-temps annualisé m'a reconstruit, donc mon métier maintenant ça va, y'a trois ans j'aurais dit non, enfin je t'aurais dit qu'il m'aurait détruit, là au jour d'aujourd'hui, le fait que j'y sois que quatre mois dans l'année ça me va très bien, et à côté de ça, je me construis par d'autres choses et, donc, là ça me détruit pas.

Ouais. Ok. Heu, j'ai qu'une question que j'avais pas posée, que je peux te poser rapidement, c'est juste au niveau, heu, pout toi le sport, vu que t'as quand même un passif sportif, c'est une fonction, une finalité ? Est-ce que, pour toi est-ce que c'est quand même quelque chose sur lequel tu, tu vois, le sport comme un jeu qui est basé sur la sociabilité, le plaisir d'être ensemble ou est-ce que tu vois ça quand même dans l'objectif bah de se dépasser, d'améliorer sa perf' ?

Les deux. Ça dépend, ça dépend de quel sport et comment je conçois le sport dans le moment, mais les deux. J'ai besoin de sport pour rencontrer des gens, pour apprendre des autres personnes, et j'ai besoin aussi de ça pour me dépasser et, je suis quand même assez compétitrice, donc quand je fais des compétitions, je suis là pour la perf' et, donc les deux,

Ok, et pour tes élèves, tu le vois comment ?

Hein ?

Et au niveau de tes élèves, quand t'entends enseignement, tu le vois comment le sport ?

C'est-à-dire ?

Bah est-ce que pour toi le sport, au niveau de tes élèves, t'es plutôt dans un, dans un optique de dépasser ou dans une optique plutôt de jeu et de plaisir ?

Bah les deux,

Dans ; ok.

Les deux aussi.

Est-ce que quand même tu, s'il faudrait mettre une focale sur les deux, tu arriverais à la mettre ou pas ? Une priorité sur les deux ? Dans tes enseignements ?

Bah je ferais plus, bah, je ferais dans le plaisir et l'apprentissage des valeurs, du vivre-ensemble par, par le, l'EPS en fait,

Ouais,

Je partirais de ça pour,

Ok, du coup, un petit truc, est-ce que tu penses que t'es en consonance, heu, entre les valeurs qui te sont chères, toi, à titre individuel, et les valeurs que tu enseignes dans ton cours, que tu essayes d'opérationnaliser dans ton cours ? Au niveau de tes attitudes ?

Bah oui, totalement, j'essaye de, oui, vu que, enfin, j'essaye d'être au maximum moi, heu, avec mes élèves et je joue pas un rôle et j'essaye, oui, j'ai, mais entre mes valeurs qui me sont chères, heu, et les valeurs que j'essaye de transmettre aux élèves, enfin, c'est les mêmes et j'aimerais que, que les élèves deviennent des bons, des bonnes personnes et... Oui.

Ok. Et du coup, je vois, je vois bien donc t'es plutôt quand même, heu, j'ai l'impression que les valeurs qui te sont plus importantes en tant que telles, c'est un petit peu, là c'est juste un peu pour confirmer ce que je dis, après on va passer sur l'analyse de ta grille, de, de comparaison, mais dans ce que tu m'as dit, là, tout à l'heure, j'ai l'impression, vraiment, toi ce qui est le plus important, c'est l'idée de l'hé', de l'hédonisme, du plaisir, vraiment, pour tes élèves, qu'ils s'éclatent dans ce qu'ils font, du respect, de... la confiance, qui revient souvent, heu, peut-être aussi la notion de progrès, d'évolution, donc on est plutôt sur des valeurs, donc les valeurs c'est toujours, c'est des qualités qui sont plutôt morales et intellectuelles, donc on est plutôt sur des qualités morales, en l'occurrence, avec des éléments qui sont plutôt tournés vers, tournés vers l'autre, vers son, vers,

Le vivre ensemble,

Ouais, le vivre ensemble, la bienveillance, et ainsi de suite. Ok.

Oui.

Du coup, je t'ai envoyé une grille qui récapitule les réponses que t'avais fait à ton questionnaire,

Ouais,

Et cette grille, elle permet de dessiner une, un peu un, un schéma, qui montre ta hiérarchie de valeurs, donc on voit en trois, un camaïeu de bleus,

Attends ; je l'ouvre pour avoir la grille en même temps que toi,

Ouais,

Là, vas-y, tu m'entends ?

Alors on voit ; ouais, je t'entends très bien, on voit un camaïeu de bleus, on voit trois grilles, on voit trois grilles bleues avec la plus foncée c'est ton portrait de valeurs universelles, là, on va dire bleu cyan, qui est... la, ton portrait de valeurs dans l'enseignement en général, donc dans tes postures éducatives, de manière générale, et enfin une qui est vraiment bleu... ciel, bleu très clair, avec ta posture dans l'enseignement physique et sportive, donc opérationnalisée dans ton comportement et comme tu l'as dit tout à l'heure, on voit quand même, ces trois grilles, elles sont plutôt, heu, assez proches, heu, même si elles peuvent paraître assez éloignées à des moments, notamment sur la transcendance, sur la gauche du schéma, en fait quand tu regardes par rapport à la plupart des individus, tu fais partie des individus qui sont plutôt en congruence, j'appelle ça, dans mon, dans ma théorie, et donc tu vois par exemple toi sur ton score, qui est à 0.5, le score d'écart, quand tu vois que la moyenne elle est à, à 1.3, à peu près, enfin y'a beaucoup de personnes qui dépassent, qui ont vraiment une énorme, une énorme dissonance entre les deux, donc la tienne elle est assez proche, donc c'est assez réaliste par rapport à ce que tu disais, par contre, on voit une, la plus grande distinction, si je puis dire, c'est presque entre, dans l'enseignement général, ta posture éducative, et dans l'enseignement en EPS, qui parfois dans ton enseignement général on voit que bah la hiérarchie de valeurs, elle est un peu plus faible dans le sens où elle est un peu plus égalisée, par exemple la transcendance de soi, qui est pour moi la plus marquée, heu, dans ton pro', dans ton profil, parce que vu que c'est une hiérarchie,

C'est les pointillés au milieu, ça ?

Non, les poin', les pointillés au milieu c'est le max et le min pour les individus, et donc toi on voit que t'es quand même assez proche au niveau du TR. Le TR, ça veut dire transcendance de soi, la transcendance de soi, ce sont les valeurs qui sont caractérisées par l'universalisme et la bienveillance dans la théorie que j'utilise. L'universalisme et la bienveillance, ça se caractérise par des valeurs qui sont plutôt de, où tu, tu te dépases, tu dépases ton propre individu au travers des valeurs donc d'altruisme, de solidarité, de, d'entraide, de, de respect, ainsi de suite, et ça corrobore pas mal avec ton discours, on voit qu'on est vraiment sur des valeurs plutôt humanistes de dépassement de l'individu en tant que tel plutôt que tourné vers l'autre, donc en fait où on s'occulte

soi en tant qu'individu, enfin, pas on s'occulte, mais on donne beaucoup d'importance à l'autre en tant qu'individu. Au contraire, la dialectique, vu qu'on est toujours sur des dialectiques, l'*affirmation de soi*, c'est ce qui est en face, heu, en fait c'est le, ça va être plutôt les valeurs de pouvoir, de performance, de, donc ça veut dire se, se montrer qu'on est, qu'on est bon, qu'on est important, qu'on est, heu, heu, qu'on est en réussite, et donc dans l'opérationnalisation d'EPS, ça veut dire par exemple, heu bah montrer que je suis en réussite, que mes élèves ont des bons résultats, montrer que mes élèves réussissent en UNSS, à avoir des médailles ou avoir des bons, des bons résultats, heu, ça va être montrer que je suis, heu, heu, coordinateur de la discipline, enfin mon', voilà, arriver à, à voir en tout cas un minimum de pouvoir. Et de l'autre côté, l'autre dialectique, entre hausser et ces hausses (01.15.33), c'est entre l'*ouverture au changement*, donc *ouverture au changement* c'est stabilisé souvent par la stimulation, par l'hédonisme, par, donc en fait c'est quelque chose qui est assez, pris fortement sur le changement, sur la modification. Ça veut dire, heu, par exemple, là, en EPS, ça va se contextualiser par modifier souvent ses contenus, essayer de modifier ses situations d'une séance sur l'autre, modifier ses évaluations, créer des projets en permanence, créer des, heu, enfin voilà, être dans la création, être dans l'artistique, dans l'innovation. Et de l'autre côté, la conformité, c'est plutôt être sur de la tradition, dans le sens ou c'est, la tradition, ça veut juste dire des routines, ça veut dire des, des, un fonctionnement parfois un petit peu en analogie d'une année à l'autre, ou d'une séance à l'autre ou d'une, enfin tu vois, tu changes pas tes évaluations ou voir si elles sont communes pour toutes les activités, la raquette par exemple, ou pour, ça va un peu plus être sur de la continuité dans le sens où tu reproduis un peu plus, tu vois ? Heu, et toi dans cette dialectique, on voit qu'elle est moins notable, y'a un peu plus d'importance donnée à l'*ouverture au changement*, avec, t'es à 4, et l'autre t'es à 3, mais on voit que, c'est à peu près égalitaire, c'est à peu près égalisé, les deux sont à peu près à la moitié, tu vois, sur 6, on a, l'un est à 4, à part en enseignement général, et l'un est à 3.5, donc globalement, t'es un peu entre les deux, dans le sens où je pense que t'as tes, mais, mais ap', mais glob', enfin après y'a une grande congruence entre, au niveau de l'EPS, au niveau de l'enseignement général et au niveau de, de ce que tu, tu dis être, enfin dans tes représentations en tout cas de valeurs, heu, à titre personnel, quand, dans, dans ton portrait universel. Donc en fait, ce qu'on montre dans ton, en soi ce que ton profil était vraiment intéressant, c'est que on voit quand même une grande congruence, et moi ma théorie c'est de montrer que lorsqu'il y a une congruence, globalement, y'a un bien-être beaucoup, enfin, un bien-être qui est plus important, c'est un des facteurs, une des variables qui est pour moi très importante pour comprendre le bien-être des individus, et en fait toi on constate, tu vois, du coup un score assez important au niveau de la moyenne, de la différence moyenne, heu, enfin une consonance assez importante, heu, étant donné, mais par contre, on voit quand même que tu fais partie du groupe où on est plutôt dans les gens qui, qui disent dans leur travail s'épanouir mais pas toujours, par exemple, toi, tu vois, sur la satisfaction des besoins fondamentaux, donc la satisfaction des besoins fondamentaux, heu, c'est, c'est trois différents, trois différentes variables, heu, c'est la variable affiliation, donc là-dessus on le comprend, en fait, la variable affiliation, bah c'est notamment l'affiliation avec les collègues, au niveau disciplinaire, au niveau péda, donc en fait là le relationnel, toi là-dessus c'est sûr que ton score il va être assez bas, parce qu'en fin de compte bah c'est pas spécialement agréable ce qui se passe, le sentiment d'autonomie, donc par rapport à ce que tu disais toi, est-ce qu'on est vraiment autonome dans le métier par rapport à ta direction, t'avais pas spécialement l'aval de ta direction non plus, heu, bah t'aurais peut-être eu un score qui soit, qui est moyen, tu vois, donc je sais pas trop après où, comment il se positionnait, et par rapport au sentiment de compétence, et donc le sentiment de compétence, bah, toi c'est ce que tu disais, c'est qu'en fait par rapport à ce que t'avais vécu et ainsi de suite, bah du coup, tu t'es sentie un peu lésée dans ce que, dans tes combats, et donc automatiquement tu dois te sentir un peu moins en confiance dans ce que tu fais, dans ce que tu mets en place et donc ça va de soi qu'il est un peu plus bas ; et donc en fait, t'es un, ce que j'appelle un outsider, dans mon étude, dans le sens où t'es un peu un parent ou', t'es un peu un, un individu qui a une forte importance donnée aux valeurs de transcendance de soi, une forte, une forte consonance et à la fois on remarque qu'au niveau du bien-être, après le bien-être psycho, y'a, j'ai calculé plusieurs scores de bien-être, et y'a d'autres scores qui sont assez bons, qui sont, qui sont au-dessus, largement au-dessus de la moyenne. Mais sur la satisfaction des besoins fondamentaux au travail, donc c'est une des théories, c'est là où, où du coup t'es, t'es plutôt assez basse, heu, dans ton, dans la satisfaction des besoins. Bon après, ce qu'y a, ce qu'y a de bien, c'est que comme tu disais, c'est que c'est des éléments qui sont, qui sont dynamiques, donc en fait qui évoluent en permanence en fonction de, de l'environnement dans lequel tu es, en fonction de, bah du coup d'un établissement, de, de collègues, de, heu, d'une année sur l'autre et voire même des fois d'un mois sur l'autre, quoi, parce que c'est dynamique, ça évolue assez vite. Mais donc ton profil là-dessus, il est vraiment intéressant, parce qu'il est entre tout ça, mais je voulais avoir un peu ton retour, voir comment tu te positionnes, déjà par rapport à cette consonance, j'ai l'impression que t'étais plutôt en accord, est-ce que après au niveau des différents scores qu'on retrouve, heu, est-ce que toi t'es plutôt, ça te semble cohérent par rapport à ce que tu es, à ce que tu penses être ? Ou est-ce qu'au contraire tu te dis : bah non, ça me ressemble', enfin ça me représente pas du tout, je comprends pas bien cette, ce schéma ?

Et, ouais, du coup, est-ce que tu pourrais me dire sur 10 ?

Hein ?

Une échelle de, sur une échelle de 1 à 10 en EPS, en, dans ton score sur l'enseignement général et ton score dans la vie est-ce qu'ils te semblent représentatifs de ce que tu es ?

Donc mettre une note sur 10 ?

Ouais, pas une note, une échelle, sur une échelle de 1 à 10, est-ce que tu dirais ; 10 : ça voudrait dire que t'es très proche, et 1 ça veut dire que t'es très, que c'est très loin de la réalité.

Oui, oui, bah 8-9, enfin, ouais, je pense 8,

Et 8 pour chacun ? Ou tu veux le différencier en fonction, ok,

8, non, c'est, bah je suis d'accord donc même 9, hein,

Ok,

Pour les deux,

Ok, donc en gros on voit que les valeurs de transcendance de soi pour toi sont les plus importantes, donc, bon, y'a, ça te surprend pas et puis t'es plutôt, ce que je t'ai dit, t'en étais plutôt consciente ou ça t'étonne ?

Non, non, ça m'étonne pas, je suis, je suis d'accord,

2.3 Retranscription entretien Eugénie

Bonjour

Bonjour

Dans un premier temps, j'aimerais que tu me racontes, que tu m'expliques qu'est-ce qui t'a fait devenir professeur d'éducation physique et sportive.

Alors, j'ai une maman qui est professeur des écoles ; elle a deux sœurs, sa sœur... elle a une sœur qui est directrice et professeur des écoles aussi, et une autre sœur qui est professeur d'histoire-géo, de français et documentaliste. Donc j'ai vécu dans un monde de profs, ça m'a plu, le fait qu'elle soit là, avec moi pendant les vacances, qu'elle travaille la journée... Enfin, ça, tu t'en rends pas trop compte quand tu es petit, mais tu vas à l'école et tu vois la maîtresse et du coup, ça te parle, ce qu'elle fait, ta maman, parce que tu vois quelqu'un qui fait le même métier tous les jours, et ça me plaisait, je me suis orientée là-dedans. J'ai hésité entre trois disciplines : l'anglais, les mathématiques et l'EPS ; mais dès le collège, déjà, tu sais quand on te demande : « Qu'aimerais-tu faire plus tard ? », je mettais « Professeur » et puis, je mettais différentes disciplines – les trois, ou bien deux des trois... mais à chaque fois « EPS », par contre ; enfin, je mettais : « Sport » parce qu'à un moment je savais pas [Rire]. Et en fait, mon choix s'est porté sur l'EPS parce que... je sais pas, c'est ce qui me correspondait, on va dire, le plus. J'ai fait un Bac S, spé Maths, tu vois, donc j'étais aussi orientée... voilà, donc si je continuais, j'allais plus vers les maths. Ma mère, elle aurait bien aimé, d'ailleurs, que je fasse prof de maths puisqu'elle à la base, c'était ce qu'elle voulait faire... ce qu'elle voulait être. Donc quand j'allais pour m'orienter en STAPS, pour elle, c'était évident : « Mais non, c'est n'importe quoi, tu vas pas réussir... en plus, c'est bouché », et c'est vrai que tout le monde me disait : « C'est bouché, ne va pas en STAPS, c'est bouché ». Moi, j'aime bien faire et voir moi-même, hein... Voir si c'est vrai ou non, au final, j'y suis allée et mon père, il lui a dit : « Mais laisse-la, tu verras, elle verra comment ça se passe » et ça s'est très bien passé dès la première année, j'ai accroché, j'ai foncé, j'ai continué, tout simplement. Donc voilà : éducation et motricité, Master 1, Master 2 et prof. Et j'ai un papa, donc, qui n'est pas du tout dans l'Education Nationale, qui est ingénieur en dessin industriel.

OK.

Et voilà, j'y suis arrivée, je suis prof [Rire].

[Rire] Et là-dessus, est-ce que tu as d'autres choses qui pourraient... qui ont impacté un peu ton parcours ? Pourquoi pas prof d'école, par exemple, étant donné que ta mère était prof d'école... ?

Oui, alors, là, il y a aussi l'influence des professeurs que j'ai eus dans ma scolarité ; voilà, j'avais plutôt une bonne relation avec mes professeurs d'EPS. J'étais... Voilà, j'étais bonne élève en EPS, ça m'intéressait ce qu'ils faisaient, je me voyais bien faire ça plus tard. Donc il y a eu l'influence des profs que j'ai eus dans l'ensemble de ma scolarité. Il a fallu que je fasse du sport à l'extérieur, mais sinon après, je ne vois pas trop d'autres explications.

Là, tu as parlé de certains profs, que tu avais eus, donc peu importe la discipline. Est que tu arriverais à te représenter peut-être une personne et voir des comportements spécifiques, qui t'ont marquée positivement, ou même négativement ?

Négativement, alors, j'ai déjà eu aussi des... Euh, tu parles de n'importe quel prof ?

Oui, peu importe le prof.

Des comportements négatifs et positifs ?

Oui.

Alors : « négatif », je vais commencer par le négatif. Qui m'ont marquée, des comportements négatifs venant d'un prof qui m'ont marquée ?

Hm-hm.

Des choses précises plutôt ou... plutôt générales ?

Oui, précises.

Précises ? Parce que j'ai des choses qui sont revenues, tu vois, plusieurs fois mais c'est des... Enfin, des profs des fois, qui sont injustes... ou des choses comme ça, tu vois. Ça, ça m'a marquée et je n'aime pas du tout ; et par contre, des profs qui font en sorte de valoriser les élèves et qui mettent en avant l'élève, qui ne sont pas là que sur du négatif, justement ; qui n'envoient pas que des retours négatifs mais qui savent aussi... donner des retours positifs aux élèves, ça, je trouvais ça important.

Est-ce que tu as des situations ? Est-ce que du coup, tu arriverais à me montrer un exemple d'un prof que tu as trouvé injuste à un moment donné ? Vraiment concrètement, un moment et pareil, de l'autre côté, un prof que à un moment donné, que tu as trouvé vraiment... avec des retours positifs et... ?

Là, non, à chaud, non... en parlant d'une situation précise, j'ai pas eu un truc, une situation particulière qui m'a marquée...

Même...

... que ce soit personnellement ou...

OK. Maintenant, si jamais... il y a une personne qui t'a marquée, tu vois, peut-être un mentor ou quelqu'un – alors je sais pas tu as eu un ou pas – mais d'avoir une personne référente, est-ce qu'il y a quelque chose en particulier qu'elle t'a amenée, vraiment dans ton choix de métier... Prof d'EPS, ou quand tu hésitais entre prof de maths, prof d'anglais : un de tes profs que t'avais vraiment en référence, qui t'a marquée, qu'est-ce qu'il t'a amené ? Qu'est-ce qu'il t'a amené ?

Le fait que j'ai choisi EPS, ça a plus été par rapport à moi que par rapport à quelqu'un, donc j'ai pas forcément un prof en particulier ou un mentor.

OK.

Par rapport à la discipline que j'ai choisie.

Et toi, tu avais choisi EPS par rapport à ta pratique ou... ?

Oui, par rapport à ma pratique, comment je me sentais en cours d'EPS et par rapport à ce qui me motivait le plus... ce que je me voyais faire plus tard ; voilà : être dans une salle ou bouger, pas rester dans une salle, voilà ; être sur des comportements, des engagements physiques, des... Voilà, utilisation des sports, parce que j'en faisais aussi à l'extérieur et ça me plaisait.

Tu faisais quoi comme sports ?

Quand j'étais au collège, de la danse et du basket [*Rire*] et au lycée, j'avais pris option EPS, je faisais aussi un peu de muscu, de basket ; oui, muscu et basket essentiellement.

Et du coup, tu faisais du sport plutôt en compétition ou plutôt quand tu étais jeune ou plutôt dans une optique ludique, santé ?

Pas « santé », mais plutôt « compétition » et à la fois aussi, lien social : voilà le fait d'être dans une équipe ou bien un groupe de danse... Après, la danse, c'était fini, ça ne me correspondait plus trop mais... plutôt le fait d'avoir un groupe et d'être unis, oui. C'était très important pour moi – pas que le côté compète, en tout cas.

Oui, ça, ça a du coup un peu influencé ton choix pour l'EPS.

Oui.

D'accord. Est-ce que après coup, enfin, ou même maintenant, peut-être, parce que du coup, est-ce qu'il y a quelqu'un qui pour toi est un peu un modèle, ou même dans ton cursus de fac, ou même actuellement, dans tes collègues ? Quelqu'un qui est un peu pour toi un modèle comme prof, un modèle de prof ; est-ce que tu en as un ?

Un modèle de prof ! En prof d'EPS, du coup ?

Peu importe, quelqu'un... un modèle éducatif. Voilà, ça peut même être ta maman, ça peut-être... quelqu'un qui est pour toi une référence en termes de prof, soit que tu as eu, soit que...

Ma tante, ma tante.

Est-ce que tu pourrais dire pourquoi ? Qu'est-ce qu'elle... ?

Parce que j'entendais beaucoup... Comme quoi ses élèves la remerciaient, la trouvaient gentille, compréhensive avec ses élèves, qu'elle s'intéressait à eux ; qu'elle leur apprenait des choses, qu'elle faisait son boulot de prof, hein bien sûr, mais aussi que les élèves se sentaient considérés avec elle et... voilà, elle était toujours très... très attentive et au bien-être de l'élève, justement et elle cherchait à savoir... à en savoir plus sur l'élève, pas juste comme il est en cours mais un peu savoir ce qui se passe à l'extérieur de l'école, pour davantage comprendre l'élève et du coup pour comprendre aussi mieux comment il est à l'école et pouvoir... pouvoir essayer de l'aider, par exemple, des choses comme ça.

Est-ce que tu arriverais, au vu de ce que tu connais d'elle et peut-être un peu aussi si tu l'as vue fonctionner en classe, à dire quelles sont les valeurs pour elle les plus importantes dans sa transmission aux élèves ? Sur quoi elle insiste vraiment, quel est son objectif dans ses classes ?

Je pense que les valeurs qu'elle partage dans ses cours sont des valeurs de respect de soi et des autres... je sais pas si on peut dire de bien-être... c'est pas vraiment une valeur, aussi, le bien-être, c'est se sentir bien, donc...

Hm-hm. Ça peut être... c'est vertueux, ça peut être...

[Rire]

Si... Enfin, après, t'inquiète pas : c'est comme tu ressens, toi !

Oui ? Euh, valeur de justice, aussi.

OK, est-ce que ça, c'est des choses qui sont importantes pour toi ?

Oui.

Selon toi ?

Oui-oui.

Comment tu mets en place du coup, par exemple, dans ton cours le respect de soi et des autres ? Est-ce que tu as une situation, vraiment, en EPS, que tu as vécue depuis que tu es prof, où dans laquelle tu essaies vraiment de valoriser le respect de soi et le respect des autres ?

Alors, il y a des choses, par exemple, pour lesquelles à chaque cours, chaque activité, pour lesquelles je fais très très attention, notamment par rapport à la création d'équipe, par exemple. Les fameux chefs d'équipe qui choisissent leurs camarades et à la fin, bah, ceux qui ne sont jamais choisis et qu'on choisit au hasard, tu vois : même eux, ils sont pas bien, il y en a qui ne sont pas contents d'être dans telle ou telle équipe, par exemple, bon ça, je fais très attention, tu vois, par rapport au... là, c'est plus par rapport au bien-être et respect des autres ; c'est plus moi qui vais constituer les groupes. Au niveau de l'arbitrage aussi : je fais un gros point, dès le début, pour dire qu'on ne commence pas à insulter l'arbitre, à réclamer telle ou telle chose ; que c'est difficile d'être arbitre ; que tout le monde va y passer ; qu'il faut apprendre les règles ; qu'on doit être indulgent ; qu'il y a de l'auto-arbitrage dans un premier temps, que l'arbitre est là en plus. Voilà, je fais très attention à ça, en tout cas, par rapport au respect de soi et des autres, donc pour éviter, justement, qu'ils ne se sentent pas bien... J'ai déjà vu, en tant qu'élève – alors moi, je l'ai pas forcément vécu en tant qu'élève – mais j'ai déjà vu, que ce soient des camarades de classe quand j'étais élève ou que ce soient des élèves qui... bah, qui sont un peu bousculés ou insultés, ou voilà, un peu chambrés parce qu'ils ne suivent pas telle ou telle chose ou bien parce qu'ils n'ont pas été choisis dans l'équipe, ou bien parce qu'ils sont avec telle personne, il y en a qui commencent à râler, par exemple : « Ouais, moi, je suis dans une équipe de merde... vous m'avez mis dans une équipe de merde ! », les personnes comme ça, ce que je leur réponds : « Je vous signale, un bon joueur pour moi, il joue avec n'importe qui ; il faut arrêter de dire que telle ou telle personne est mauvaise, c'est peut-être toi aussi qui ne fait pas le travail, ça peut être toi aussi,

il faut que tu te remettes en question. Et puis de toute façon, on est là pour apprendre, il y en a peut-être, ils en ont fait avant ; il y en a qui n'ont jamais fait avant, donc on va apprendre ensemble. Ça sert à rien de dire « T'es nul etc, c'est pas du tout un comportement que je veux voir ici en tout cas ». Je fais très attention à ça par rapport au respect des autres, peu important les capacités qu'ils ont au départ, parce que finalement, voilà, je suis pas là pour évaluer des personnes qui ont déjà fait avant mais pour évaluer ce qu'ils vont faire dans mes séances ; Oui, je m'emporte mais c'est... [Rire]

[Rire]

[Rire] Je m'emporte parce que c'est un truc qui me tient à cœur, tu vois ! Ouais, donc je fais très attention à ça. Voilà, donc beaucoup au niveau du respect des règles, code commun et tout ce qui est « insultes » aussi, tout ce qui est « insultes », tout de suite, j'interviens ; même s'il y a des insultes, pour eux, c'est basique ou c'est sans valeur ou bien, c'est pas méchant, tout de suite, je dis : « Non-non, tu dis pas ça, même si c'est ton copain etc. », « Ouais, madame, c'est pour rigoler ! », « Non-non ; non. Tu dis pas ça, tu t'excuses. », « Ouais, c'est bon, je m'excuse ». Voilà, je fais très attention à ça aussi, que ce soit des petites moqueries, que ce soit des insultes, il faut que... voilà, je veux qu'ils sachent que les mots ont de l'ampleur et qu'il y a... qu'il peut y avoir des trucs même très grave, même si ce sont des copains et qu'ils rigolent, au moins c'est la même règle pour tout le monde, ils savent tous qu'il faut pas... Il faut pas faire ça. C'est aussi une autre valeur à laquelle je fais attention.

Hm-Hm. Du coup, comment ça se passe quand tu te retrouves dans une situation où je sais pas, il a insulté un élève et il s'excuse pas ? Ou par exemple, t'as fait les groupes, il dit qu'ils sont nuls les gens avec lui, il veut pas jouer ? Comment tu te positionnes ?

Alors, j'ai fait les groupes et il veut pas jouer ?

Oui, ou il dit... t'as fait les groupes toi-même...

Oui.

... et il te dit : « Bah, ils sont nuls, ils savent pas jouer au handball et je me retrouve avec une équipe... Madame, votre équipe, elle est pas... »

Oui-oui.

Euh... « Elle pas équilibrée, euh... Moi, je joue pas avec cette équipe... », comment tu te positionnes ?

Alors, si vraiment il est dans le refus ? Dans un premier temps, je vois, en essayant par les mots de le faire changer d'avis ; si vraiment ça bloque, à un moment donné, je vais pas perdre mon temps avec lui parce qu'il y a d'autres élèves qui m'attendent pour qu'on joue, donc, oui : je vais le faire changer d'équipe mais je vais faire attention et du coup, je vais être un peu sur son dos. Pas... enfin, je vais pas être sur son dos, mais... par exemple, quand il fera des erreurs, en tout cas, je vais pointer, je vais dire : « Bah alors ? Là, tu... Ah bah, ça, là, tu sais pas faire, tiens ! Et pourtant, tu es... tu es dans l'équipe que tu voulais – enfin, pas que tu voulais mais... – et pourtant, t'es soit disant « pas avec les nuls », mais, là... qu'est-ce qui se passe ? » ; voilà, j'essaie de le faire un peu redescendre dans... comment on dit ? Je sais plus... son estime de soi, voilà. Dans son estime de soi, j'essaie de le faire redescendre un petit peu pour que... voilà, pour que ça lui serve de leçon, quoi. Qu'il comprenne qu'il est pas supérieur, qu'il est pas au-dessus.

Donc au début, tu essaie de gérer au niveau individuel...

Oui-oui.

Pas au niveau collectif, tu dis pas aux autres... Tu prends à parti que l'individu.

Non, je le prends pas... Je le fais devant tout le monde, je... Je vais lui faire la réflexion, je vais lui faire la réflexion et je vais lui dire que ça va tourner de toute façon et que si jamais il y a un déséquilibre au niveau des équipes, effectivement, on régulera plus tard mais... et il y a des fois aussi, par exemple, là, ça m'est arrivé récemment, il y a des fois aussi où je ne prends pas tout de suite en compte la performance, les scores etc. mais comme je cible des points particuliers que j'observe, bah finalement que l'équipe marque tous ses paniers ou non, ça n'aura pas d'importance sur ce que je vais regarder le jour même, donc du coup, il peut jouer avec tout le monde si son souci, c'est juste de marquer des paniers et d'avoir des points, voilà, il peut quand même... il peut quand même avoir des points en fonction... en fonction de... par rapport à ce que j'ai demandé, quoi. Voilà, et après, si vraiment c'est

catégorique et que je vois qu'il est braqué, je... à un moment donné, je vais pas trop insister, quoi. Je verrai avec lui plus tard, dans ce cas. Je reviendrai dessus, par contre, avec lui plus tard : « Tu vois, là, ton comportement pendant la séance, c'est n'importe quoi ; d'où tu décides avec qui je vais ou... enfin, c'est blessant pour les autres, je dis, et en plus, il n'y a pas de raison d'être et puis, pour moi, un bon joueur n'a... », je lui dis : « Montre-moi... » ; après, je peux aussi aller dans... je peux aussi dans... je peux et le descendre au niveau de son estime de lui-même et aussi le flatter, lui dire : « Tu vois, tu sais aussi faire des choses, OK, ça, mais tu peux être avec des personnes qui seront plus faibles que toi, je dis... mais c'est là où tu as un rôle et où tu peux les aider et leur donner des conseils et en fait, si tu arrives à les faire progresser, bah du coup, ton équipe, l'équipe dans laquelle tu es, elle va s'améliorer et vous allez progresser, vous allez mieux jouer » ; voilà, je peux jouer sur ces deux versants, après, ça dépend vraiment comment il a été, si je peux modifier, si vraiment il a un problème d'estime de lui-même et qu'il est imbu de sa personne, là, je vais le descendre !

OK. Et donc, quand tu te retrouves dans cette situation de dilemme, notamment avec des élèves qui sont, par exemple, pas respectueux, mais qui poursuivent leur déni ou leur refus malgré...

Pas respectueux, envers les autres ?

Oui, par exemple envers les autres ; ils disent : « Ouais, ils sont nuls », ainsi de suite ; tu les mets dans une autre équipe, ils disent encore : « Ils sont nuls », ou ils veulent pas pratiquer, ils disent : « J'arrête, moi, si c'est comme ça »... Comment tu te positionnes, toi, du coup, quand il y a une récurrence de... de non-respect, de choses qui te touchent ?

Quelqu'un qui s'arrête complètement ?

Bah, là, il dit par exemple : « Mon équipe, ça me va pas », enfin, je sais pas, l'exemple que t'as... quelque chose que t'as... tu viens de le reprendre, tu viens de le changer d'équipe et encore une fois, il est pas content, il râle encore.

Ça m'est jamais arrivé, donc, du coup, il faut que j'imagine... Ou alors quelqu'un...

Non, donc du coup, quelque chose qui t'est arrivé : t'as fait des remontrances à un élève et il continue à exagérer, il continue à dépasser des bornes sur des choses qui sont importantes, comme le respect... le respect de soi et le respect des autres, par exemple.

Alors, je pense vraiment du coup à...

Tu as un exemple précis ?

Oui, bah... Précis, oui, parce que c'était il n'y a pas longtemps, donc du coup, c'est plus frais dans ma tête : j'ai un élève, lui, c'était par rapport aux points, en badminton ; je sais plus, ça faisait 7-6, il était pas d'accord avec l'autre élève qui disait que c'était lui qui avait le point et alors que c'était... Enfin, bref, ils se disputaient pour un point et il dit : « Non, mais dans ce cas-là, j'arrête de jouer et tout, il dit n'importe quoi » et donc, il s'arrête, moi, je fais continuer donc les rencontres, et au loin, d'abord, je lui dis : « Mais, qu'est-ce que tu fais, là ? T'as cinq ans, là ? Tu fais le gamin ? » et donc, voilà, je le blesse un peu dans son estime de lui-même justement pour essayer de voir comment il réagit et qu'il se remette au travail et il m'a répondu, d'ailleurs : « Mais vous avez cru que j'avais cinq ans, vous me parlez comme à un bébé », enfin, quelque chose comme ça, je lui dis : « Non, mais attends, tu te comportes comme un gamin donc je te parle comme à un gamin » ; voilà, là, j'ai essayé plutôt au conflit, au front avec lui, j'ai vu que ça n'avait pas fonctionné ! Du coup, changement de tactique, je me suis approchée de lui, j'ai dit : « Bon, qu'est-ce qui se passe ? » et en fait, il était allongé, je lui ai dit : « Bon, lève-toi, d'ailleurs, lève-toi. On va discuter, qu'est-ce qui se passe ? », « Non-non, mais il met le point, il dit que c'est à lui le point et dès le début du match, il m'a dit : « Ouais, tu vas voir, je vais t'écraser ! » », « Ah, c'est pour ça, je dis, c'est ta fierté, là, qui en a pris un coup ! », « Bah oui, C'est pour ça, il dit qu'il a gagné alors que c'est pas vrai », je lui dis : « Bon écoute, c'est vrai que dans cette situation précise, là, il n'y avait pas d'arbitre » ; là, c'est moi qui... tu vois, c'est là où je me suis remise en question, je me suis dit : « C'est vrai qu'il n'y avait pas d'arbitre à ce moment-là, précisément », je lui ai dit : « Après, là, c'est vrai que vous êtes en auto-arbitrage, vous pouvez très bien remettre le point en jeu si vous n'êtes pas d'accord, si vous n'avez pas vu précisément », je lui dis : « Bon après, autre chose, si il a besoin de ça pour gagner alors que c'était pas... que c'était pour toi le point, bah c'est tout, dis-toi que c'est comme ça et que... cherche pas plus loin et di-toi que tu vas revenir plus tard », je lui dis : « Moi, je peux pas... Je peux te croire sur parole mais j'ai pas la preuve », je lui dis : « Donc je peux pas être sûre à cent pour cent ; je t'écoute, j'entends ce que tu dis, d'accord ; si c'est le cas, ce n'est pas bien, je lui dis,

maintenant, on va pas rester là-dessus », je lui dis : « Voilà, regarde, il y a quelqu'un qui attend, tu empêches quelqu'un de jouer, reste pas là-dessus, tu gagnes ton match après et puis, c'est tout, on n'en parle plus » ; et donc là, en discutant plus, oui, j'ai pu effectivement... Au début, c'était... voilà, c'était...

Oui.

Au début, c'était un « Non » catégorique et j'ai changé de stratégie et après, ça a fonctionné. Ça, c'est un exemple. Après, par contre, j'en ai pas un par rapport aux équipes ; euh, j'en ai pas un où ça m'est arrivé il n'y a pas longtemps mais non, j'en ai pas un qui restait sur sa position de dire à dire : « Non, tout le monde est nul... »

Et est-ce qu'il y a des moments, du coup, où la discussion ne suffit pas ? Où tu as dû prendre d'autres mesures ? Où tu as dû prendre d'autres... ?

Bah, des fois, la discussion... ?

Le dialogue...

Bah, des fois, il y a la temporalité par rapport à la discussion : tout de suite, des fois, ça ne fonctionne pas et puis quelques minutes après, finalement ça va mieux. Et à part la discussion, des fois, ça peut être des exemples... ou bien des, des faits... Le fait de montrer... Mais, des fois, ça peut être aussi une explication, des consignes : finalement, ça aurait pu être un problème de compréhension de la consigne ou de la règle, de points sur lesquels il fallait revenir et puis là, ça tombe les deux, il y en a un qui dit qu'il a le point et l'autre qui dit qu'il a le point, et au final, ils savaient pas tous les deux par exemple que c'était « première » ou « deuxième ligne »...

Oui.

Et ça, si on revient là-dessus, peut-être que...

OK. Donc c'est souvent au niveau individuel en tout cas que tu règles ça, t'essaies jamais de reprendre tout le groupe et de leur dire : « Bon, ben, là, vraiment vous faites n'importe quoi... »

Si, si-si ; ça m'est déjà arrivé, d'ailleurs. Par exemple, quand plusieurs fois, on me demande : « Madame... », donc, là, en ce moment, je fais pas mal de... je fais du badminton, avec mes terminales, « Madame, c'est quelle ligne, déjà ? », bon je le rappelle, alors que je l'ai déjà rappelé, déjà, en première séance... je l'ai rappelé en première séance et ça m'énerve de répéter ! Donc il y a des fois, ça m'arrive, du coup, j'arrête, je leur dis : « Bon, vous écoutez parce que je ne veux pas entendre une seule fois la question dans le cours », je leur réexplique etc., je leur explique les règles, « OK, c'est Bon ? Pas de questions, vous êtes sûrs ? ». Je les fait interroger, je redemande, mais après, c'est bon, ils repartent, même si c'est vrai, ça fait du bien, une piqûre de rappel, même si à chaque... même si ils sont censés intégrer les règles, des fois, oui, si tous me posent la question, oui, je reviens sur un point précis, pour l'ensemble de la classe, comme ça, c'est plus fort.

Hm-hm. Après, là-dessus, est-ce que... en fait, tu vas rarement, du coup, dans des sanctions disciplinaires... ?

Ah si, si.

Tu y vas de temps en temps ?

De temps en temps, oui. Si, si c'est abusé...

Pourquoi ? Est-ce que tu as un exemple, la dernière fois que tu as eu recours à une sanction, c'était quoi les... ?

Insultes...

Entre eux ?

Insultes. Oui, ça m'est déjà arrivé aussi par exemple qu'ils insultent leurs mères, donc du coup j'appelle la maman des personnes qui insultent les mères, tu sais, parce que j'entends : « Fils de pute », « Nique ta mère » ; donc, du coup, j'appelle la maman : « Oui, bonjour. Ecoutez, en fait, voilà, c'est pour vous signaler, parce que je suis

embêtée, votre fils à plusieurs reprises, il insulte ses camarades et justement, en fait, il insulte les mères de ses camarades ; je l'ai déjà repris plusieurs fois. Je pense que c'est pas bien, si à lui, on lui disait des choses comme ça, je pense que ça vous plairait pas si vous saviez, si vous entendiez ça et voilà, j'aimerais que vous ayez une discussion avec... si possible si on pouvait travailler ensemble et lui dire la même chose... », ça, ça m'est déjà arrivé, de faire des rapports aussi, des rapports sur des comportements irrespectueux envers d'autres camarades, ou bien même : ils se sont poussés ou des insultes, des moments où ils ne reviennent pas dessus et où c'était vraiment quelque chose de méchant, parce que les «Nique ta mère, fils de pute », ils le font aussi entre copains, faut le savoir !

Hm.

Là, ça m'est déjà arrivé aussi, que ce soit sincère... enfin, « sincère », dans le sens où c'était vraiment de la méchanceté, oui.

Par rapport à l'agressivité, alors ?

Oui, oui-oui.

OK.

Et...

Est-ce qu'il y a d'autres éléments que le manque de respect que tu as sanctionnés, du coup, de manière... ?

Dégradation de matériel.

Donc...

Par exemple, le fait de shooter... d'abimer le panier de basket, de shooter au ballon au pied, des choses comme ça.

Ça, c'est toujours le respect, quand même.

Oui.

Est-ce que quelqu'un qui ne va pas pratiquer, par exemple, est-ce que pour toi, ça va être sanctionnable de la même façon, ou c'est moins important, tu vas te dire : « Bah, juste, il a pas envie, c'est pas... » ?

C'est pas sanctionnable dans le sens où je vais mettre un rapport ou quelque chose comme ça, par contre ça sera plus dans... Là, ça va plus être dans la discussion, le dialogue, là-dessus.

OK.

Oui.

Et ensuite, pareil, est-ce qu'il y a d'autres éléments pour lesquels tu vas sanctionner, par exemple si tu as un élève qui ne va pas vouloir travailler avec un type... avec un groupe, ne pas vouloir travailler avec un groupe, tu amorces la discussion aussi ? Tu ne vas pas sanctionner, ça ?

Euh...

Comme tu disais tout à l'heure, tu refais les équipes.

Alors, pour revenir à ce que tu as dit avant, par contre, ça m'est déjà arrivé et surtout dans les premières séances, parce qu'on me teste : « Madame, j'ai mal là, je peux pas faire... », « Madame, je suis pas bien, j'ai mal au ventre... » ; chaque fois, je leur dis : « Eh, non, mais attends, vous avez deux heures dans la semaine ; vous avez un petit peu mal, je dis, OK, vous ne serez pas à cent pour cent de vos capacités, mais à un moment donné, moi, il n'y a personne sur le côté à rien faire », donc, je leur dis là, au niveau des sanctions, je leur dis : « Si tu ne fais pas là, tu rattrapes l'heure et si tu rattrapes les heures, t'as deux heures de colle, tu choisis ». Pareil pour la tenue, c'est-à-dire qu'il y en a des fois qui n'ont pas leur tenue – plus des filles, d'ailleurs, malheureusement – et qui me disent :

« Oui, madame, j'ai pas ma tenue et tout ça », je leur dis : « Bah, tant pis », « Oui, mais Madame, je peux vraiment rien faire », « Ben, oui, t'as des points en moins par rapport au fait que t'as pas ta tenue, sur ta séance » – parce que je mets chaque séance par deux, sur deux points –, je lui dis : « Mais par contre, tant pis, débrouille-toi, tu le fais en chaussettes, « Bah non, mais je... », je lui dis : « Ecoute, tu fais pas rien, soit ça, soit tu rattrapes deux heures » et du coup, ça les fait un peu réfléchir, parce que sinon franchement, si je m'arrête là, si je les laisse ne pas pratiquer, si ils n'ont pas leur tenue ou bien si ils ont un peu mal au ventre, c'est catastrophique, tu vois, ils pratiquent jamais donc ça c'est pas possible, et je leur dis, je leur fais comprendre que c'est pas possible. Faut vraiment que la personne, elle soit pas bien, avec une dispense ponctuelle, mais ça reste des cas exceptionnels. Je suis jamais allée jusqu'à la sanction des deux heures parce que finalement, quand je leur dis, finalement, ils revoient un petit peu leur copie et... et ils pratiquent.

OK.

Et ils font, donc, je suis jamais allée là-dessus. Et sinon, si vraiment quelqu'un ne fait pas, là, je mettrais deux heures de colle, alors là... Tu vois, sans raison particulière, tu vois... ou bien si il n'y a rien de particulier, tu vois, quelque chose de... à l'extérieur de l'école, à la maison, un problème perso, raison familiale ou je ne sais quoi, non, je ne vois pas pourquoi la personne ne ferait rien du tout dans mon cours.

OK, au niveau des difficultés motrices, par exemple, quand tu as un élève qui n'arrive pas du tout, je sais pas, à servir en bad'...

Hm-Hm.

... puisque tu es sur un cycle de bad', comment tu réagis et comment tu te positionnes ?

Oui. Et bien justement, en badminton, je veux dire, par exemple, en terminale, là, j'en ai, elles sont... elles savent pas servir, donc ça m'est arrivé pas plus tard qu'hier, donc elles ont déjà fait un cycle et puis, tu vois, elles ne savent pas servir ; eh bien, j'ai eu des élèves qui ont fait des rencontres, qui ont fait plutôt des matchs et elles, bon alors, je vais voir... Alors, ça, c'est un truc aussi, c'est une valeur... C'est une « valeur », enfin... Quelque chose à laquelle je fais très attention dans mon enseignement, c'est de donner un temps égal à peu près à tout le monde, par exemple pas que m'occuper des plus forts, par exemple ; ça, c'est pas quelque chose qui... Enfin, voilà, je fonctionne pas du tout comme ça, même limite plutôt l'inverse, je vais être plus à... Alors, pas que parce que je ne vais pas non plus m'occuper que des personnes débutantes et qui ont des difficultés parce que il faut aussi... je veux aussi tirer vers le haut ceux qui sont déjà assez forts – enfin ceux qui ont déjà des capacités – mais oui, je fais vraiment attention surtout à ceux qui sont débutants et qui ont des grosses lacunes parce que là, à la fin, il y a le bac, en plus, il y en a, ils savent pas servir, donc... Tu vois, il y a quatre filles, je leur ai dit : « Ecoutez, voilà, vous avez votre feuille de match, là, les rencontres, vous pouvez faire des rencontres à quatre ou bien si vous voulez, si vous ne vous sentez pas encore prêtes, on peut faire un travail sur le service, là, plutôt », parce que là, clairement, rien que pour démarrer le point, on peut dire que c'est compliqué au niveau du service, « Ah oui, oui, Madame, on veut bien » ; sachant que, tu sais, parmi ces quatre filles-là, il y en a trois qui en début de séance m'ont dit et ont fait une dispense ponctuelle signée par les parents et tout ça : « Indisposée » ! Eh ben, ça... Tu vois le truc ?

Hm-Hm.

Elles voulaient ne pas faire parce qu'elles étaient indisposées, et je leur ai dit : « Mais attendez, donc chaque mois, toutes les quatre séances, vous ne faites pas ? Non. Non, arrêtez, c'est pas possible, on ne va pas aller loin comme ça ». Après, ça peut arriver, bien sûr... Il y en a, ils ont des gros problèmes, tu peux avoir très mal etc., OK, mais j'essaie quand même de pousser, de voir si c'est vraiment... si c'est sérieux ou bien si il y a quand même une possibilité de faire quelque chose, tu vois. Et donc, trois parmi ces filles-là, finalement, eh ben, je me suis occupée d'elle, je... je leur ai montré, je leur ai donné des conseils, j'étais là... Enfin voilà, ou je prends leur bras ou je fais en même temps avec elles pour qu'elles comprennent bien, je les motive, je les pousse, et j'ai aussi placé quelqu'un d'assez fort, d'ailleurs, pour qu'il serve de coach et qu'il les aide et qu'il leur donne des conseils etc., tu vois ? Donc, oui, je fais attention à ceux qui ont des problèmes ; j'essaie de les remettre un peu en question...

Hm-hm.

Je fais attention à ceux qui ont des problèmes de motricité et qui ont des lacunes pour rattraper le retard et qu'ils ne soient pas complètement dépassés et surtout, en plus, sachant qu'il y a le... le bac et...

Et pour toi, du coup, qu'est-ce qu'une séance réussie ? À quel moment tu te dis : « Là, cette séance, elle est vraiment réussie », je me suis sentie bien ?

À quel moment pour moi une séance est réussie ? Hm... quand j'ai réussi à les amener où je veux être, mais bo... où je veux qu'ils aillent, mais ça, c'est trop... c'est trop vaste ; quand ils ont retenu quelque chose du cours, c'est que la séance est réussie, oui.

Comment tu arrives à savoir qu'ils ont retenu quelque chose du cours ?

Alors, en questionnant à la séance d'après, par exemple, ça peut être en questionnant à la séance d'après, ça peut-être... en voyant des comportements évoluer... Alors, des fois, ça peut être soit une évolution vraiment physique, moteur, une évolution au niveau moteur, ou bien des fois, ça peut être au niveau plus stratégique, de compréhension, ou l'apprentissage des règles. Voilà, ça dépend vraiment. Donc ça peut être soit sous forme de questionnement, la séance d'après ou bien même en fin de séance, ou bien une évolution que moi je peux voir, une évolution motrice, que je peux observer d'un point de vue... que je peux observer.

OK.

Ça, pour moi, ce serait une séance réussie.

Oui, après, là, tu...

Que chaque séance serve à quelque chose, qu'ils aient appris quelque chose.

Oui, que tu leur aies appris quelque chose, du coup.

Oui.

Et toi, qu'est-ce que tu ressens dans ces moments-là ? Du coup, le moment où tu les questionnes...

Oui.

Et tu vois qu'ils se rappellent de ce qu'on a fait la semaine dernière, ou que...

Bah, d'un côté, c'est gratifiant, parce que tu te dis : « Je sers à quelque chose », en fait. Un peu de la reconnaissance... Enfin, c'est pas de la reconnaissance mais c'est... oui, c'est gratifiant. Tu te sens utile, tu te sens utile et je pense que là, c'est... c'est quelque chose de très important pour moi, quand même.

On en revient, du coup, à ta tante, à la reconnaissance...

Oui.

Pour toi, ce sentiment de reconnaissance, d'approbation de l'élève, c'est ça qui te fait te sentir bien dans le métier ? C'est l'élément qui est révélateur de l'apport que tu leur amènes ? Ou il y a autre chose ?

Ben, des fois, c'est... Finalement, il y a des élèves qui ne seront jamais reconnaissants et...

Oui.

Et ça, c'est le cas, bien sûr. Je ne cherche pas que de la reconnaissance mais le fait de voir qu'ils évoluent dans... comme je le souhaite, en tout cas, et qu'ils aient des valeurs que j'ai voulu leur transmettre et auxquelles ils ont fédéré...

Hm-hm.

C'est plus ça, ou... au final, je dirais pas forcément de la reconnaissance, mais en voyant leur comportement changer, évoluer, c'est là où moi je vais être satisfaite de moi.

OK. Là-dessus, du coup, tu sais, tu me disais que les trois valeurs qui te... sur lesquelles tu... enfin, les trois éléments sur lesquels tu axais vraiment tes séances – notamment le respect de soi, le respect des autres, le sentiment de justice – et le bien-être des élèves, qui sont visés, est-ce que c'est des éléments que tu formalises

vraiment dans tes leçons ? Est-ce qu'il y a vraiment des éléments que tu formalises, que tu écris vraiment quand tu fais tes leçons ? Ou c'est implicite et ça va de soi ?

Non, non, pour moi, ça va de soi, oui.

OK. Tes objectifs de leçon, du coup, ils sont faits, ils sont construits comment ?

Mes objectifs de leçon ? C'est plus par rapport au moteur, au stratégique, au tactique...

OK.

Plus aux compétences, mais pas le sentiment de bien-être... Tu vois, par exemple, par rapport au respect, concernant les règles...

Hm-Hm.

... je vais mettre « Apprentissage des règles », mais je vais pas écrire précisément le respect qu'on doit... Enfin, je vais pas formaliser ces trois objectifs-là, non.

OK.

Plutôt implicite, oui.

OK. Plus précisément, dans tes objectifs, qu'est-ce qui t'anime ? Qu'est-ce que tu regardes plus principalement ? Les textes ? Du coup, les valeurs que tu m'as dites un peu au-dessus, est-ce que c'est ton objectif ? Les comportements que tu veux atteindre, que tu veux voir chez tes élèves ? Qu'est-ce qui fait que... ?

Mes objectifs, non, c'est plus lié au... quand je formalise, en formalisant mes séances, c'est plus lié aux textes et à la compétence.

Hm-hm.

Parce que, le bien-être, tu vois, dans les compétences, il n'y a pas. Mais pour moi, ça fera toujours partie de mes séances, par contre. Je suis sensible là-dessus.

Comment t'arrives à savoir ? Comment t'arrives à savoir si l'élève, il est dans le bien-être ?

C'est une question très difficile, ça [*Rire*] !

[*Rire*]

Alors, vraiment, qu'ils sont dans le bien-être intérieur ? Je pense qu'on peut pas forcément le voir, mais en tout cas, quelqu'un qui se sent vraiment bien et encore, ça peut être... En tout cas, quelqu'un qui se sent vraiment mal et qui est tout le temps recroquevillé sur lui, plutôt en retrait etc., là, je pense que là, oui, on va voir un certain mal-être ; par contre, voilà, parler de « bien-être », je pense que c'est quelque chose de plus intérieur, tu peux pas forcément voir. Par contre, le fait de se sentir bien dans la classe : oser prendre la parole, ne pas se sentir jugé, oser essayer, faire des erreurs et encourager, aider ; tu vois, pour moi, ce sont plus des choses que je vais repérer au sein d'une classe, plus que vraiment son bien-être intérieur qui pour moi n'est pas...

Oui, ce sont des indicateurs du bien-être pour toi...

Oui.

... et ceux pour qui tu vois, qu'ils n'y arrivent pas et tu les sens introvertis, tu les sens repliés sur eux-mêmes, tu vois que... Comment tu positionnes par rapport à eux ?

Après, je sais qu'il y a aussi qu'il y a aussi le trait de caractère, la personnalité et le fait d'être à l'aise ou non avec son corps et dans la discipline.

Hm-hm.

Bon, ça, je pense que... il y aura toujours des personnes, bah, que finalement, je pourrai pas trop les changer si... Et je vais pas les forcer non plus – moi-même, dans certaines disciplines, dans certaines choses, je vais être moins à l'aise ; mais par contre, faire en sorte de faire attention à la personne, de faire attention à ce qu'il n'y ait personne qui soit là à les pointer du doigt, à se moquer d'eux, à... ouais, à... ça, ça je vais y prêter attention, par contre.

Du coup, qu'est-ce que... Est-ce que ça a toujours été le cas pour toi, ces moteurs plutôt qui n'animent quand tu fixes tes objectifs, avec un sous-jacent, du coup... ?

Bah, moteur et pas que moteur, hein, il y a aussi tout ce qui est méthodo sociale... Excuse-moi...

Est-ce que ça a toujours été cette manière-là de penser les choses, un peu hiérarchique avec le moteur et méthodo sociale, mais pris en compte de la même manière ? Et même peut-être, après, comment concrètement... Comment tu prends en compte en fait ? Si les textes, tu as dit que c'était important pour toi, comment tu les prends en compte dans ton cours ?

C'est plus pour qu'il... Pour moi, il faut qu'il y ait une certaine structure au niveau des séances, après j'y mets ma... je mets ma griffe, entre guillemets, à chaque séance, où je fais attention à ces points-là, mais c'est vrai que je le précise pas dans chaque séance ; enfin, par rapport aux règles, si, mais pareil, c'est sous-jacent, le fait de faire attention etc. à la justice, au fait que s'il y a un arbitre, le respecter, ben, c'est pas crier dessus, c'est savoir aussi des fois discuter, prendre un temps, revenir sur une règle, me demander si il faut ; ça, je vais pas l'écrire.

Oui. Oui-oui, et les textes... tu écris les textes que tu vas prendre en compte ? Comment tu prends en compte les textes et tout ça ? Moi, ça m'intéresserait, là, vraiment, que tu me dises comment, les textes, tu les utilises, fonctionnellement, dans ton... objectif de séance et même sur le terrain, quand tu es sur le terrain, comment tu les utilises, les textes ?

Les textes, je me base plus sur... Les ressources, tu vois, alors, je vais pas prendre la compétence, tu vois, telle quelle, mais je vais plus me baser sur des fiches ressources, sur des points à travailler, finalement ; tu vois, que ce soit technique, par exemple, le double-pas...

Hm-hm.

En basket, le double-pas : bah, je vais faire la situation d'apprentissage au niveau du double-pas, tu vois. C'est surtout des... plus au niveau des fiches ressources que je vais utiliser, voilà.

Mais, du coup, sur les textes actuels...

Oui.

... comment tu te positionnes par rapport aux nouveaux textes ? Est-ce que tu es plutôt en phase ou est-ce qu'au contraire, tu trouves que ces textes, ils sont plus adaptés, parce que là, tu te réfères plutôt à des textes anciens...

Anciens, oui.

Oui.

Oui, mais, justement, je suis pas au point au niveau des nouveaux textes.

Et par rapport à ce que tu entends sur les nouveaux textes « Collège », les EPI, sur... Enfin, les EPI, maintenant, ils existent plus, enfin sur les PPSA, sur l'idée de la CP3, par exemple en seconde, qui devient obligatoire, sur l'idée du champs d'apprentissage... Enfin, les CP3 ou sur les PPSA ; comment tu te positionnes par rapport à ce que tu vois un peu ?

PPSA ?

Tu sais les Pratiques Physiques Sportives...

Oui, Sportives et Artistiques...

Ça change de nom...

Oui-oui, ça change de nom, oui, finalement, c'est pareil.

Comment tu te positionnes généralement ? La liberté qui est un peu plus importante ? Les CR, ou alors l'équipe péda... les enseignants ? Qu'est-ce que tu en penses, toi, de ces évolutions ? T'es en phase ou au contraire, tu te dis... ?

Hm... Je ne m'y oppose pas, en tout cas.

Oui.

Après, je pense que je connais peut-être pas encore assez...

Oui-oui...

Je connais pas assez les textes... Mais c'est vrai que c'est un manque, les activités artistiques, ça, c'est clair et net.

Hm.

Moi, par exemple, on fait aussi un petit peu d'accro-sport mais je pense que c'est important d'enseigner les activités artistiques aussi, je sais pas... Même si personnellement, j'y suis pas forcément sensible... enfin, quoique... je sais pas, c'est compliqué, là ! *[Rire]*

[Rire]

[Rire] C'est à la fois « oui » et « non », comme j'ai déjà fait de la danse, aussi, mais... Moi, je vois, j'ai enseigné « Arts du cirque » l'année dernière à des collégiens et c'est vrai que c'est totalement différent : la liberté au niveau de la création, de l'improvisation, de la créativité ; ce sont des choses que tu retrouves beaucoup moins quand tu es dans un sport collectif, où c'est plus technique, même si il y a aussi de la technique aussi en Arts du cirque, mais tu sais, des activités où tu as un petit peu plus de liberté et pas de code, en fait.

Hm-hm, oui, c'est...

Je trouve ça intéressant, oui.

Et au niveau...

Oui, il y a moins de codes.

Toi, tu te ressens... Est-ce que tu as des activités que tu préfères enseigner sur toutes les activités qui existent et pourquoi ?

Alors, attends, je vais essayer de réfléchir pour...

Oui.

Alors... Arts du cirque, j'ai vraiment bien aimé, d'ailleurs, l'enseigner. Pourquoi ? Parce que...

Et surtout, qu'est-ce qu'elles t'amènent ? Qu'est-ce qu'elles permettent d'amener aux élèves ? Comment est-ce que cette activité est utile pour toi ?

J'ai bien aimé aussi sur tout le travail de l'expression corporelle et de... *[claque des doigts]* l'expression orale, pardon : expression orale et théâtralisation ; parce que c'est un savoir-faire et un savoir-être, enfin c'est un public... Le fait d'être face à un public et puis ça peut de toute façon leur servir pour plus tard, que ce soit à l'oral, face à des jurys, ou dans la vie de tous les jours, s'exprimer et ça, c'est pas forcément des choses qu'on apprend ou qu'ils font dans... bah, dans d'autres activités. Donc, ça, « Arts du cirque », oui, j'ai vraiment bien aimé ; « Course d'orientation » aussi. En fait, c'est dans le sens... Par rapport, je pense que c'est pas rapport à l'utilité aussi, que ça...

Hm-hm. Qu'est-ce que ça permet d'amener, du coup, après ? Oui, ça, c'est par rapport au plus tard ?

Oui, du futur, ça, ça m'a... c'est... je trouve ça très important.

Hm-hm.

Par exemple, pff, quand je les fais courir en demi-fond, euh, l'épreuve du bac, 3x500, par exemple, OK ; c'est bien beau au final, ils se préparent à l'épreuve, mais moi, au final, l'objectif, ce que j'aimerais, c'est que... c'est qu'ils aient des habitudes de vie et qu'ils fassent des footings plus tard, ou bien qu'ils fassent attention à leur santé, qu'ils se connaissent, qu'ils connaissent leurs corps, pas juste qu'ils sachent faire un 3x500 et qu'ils dégomment tous les records, non, pas du tout, mais plutôt qu'ils se connaissent, qu'ils sachent qu'il faut s'échauffer avant, qu'ils doivent faire attention à leurs corps... voilà, qu'ils doivent aussi se dépasser, s'entretenir ; voilà : plus des choses comme ça, des objectifs à long terme, pas uniquement mon cycle, savoir faire un shoot au basket ou quelque chose comme ça, mais montrer qu'ils peuvent apprendre une technique en particulier et la mettre en place. Enfin, je sais pas... C'est plus décontextualisé, là, quand je donne des exemples, en...

Oui-oui, mais je comprends, hein.

... en basket, ça va être plus sur du « Vivre-ensemble », où je me dis que ça peut servir pour plus tard.

Est-ce que, du coup, depuis que tu as été titularisée, pour toi, il y a des éléments déclencheurs qui t'ont permis d'évoluer dans ton métier ? De vivre différemment le métier ?

Oui !

Quoi ?

Ce qui m'a permis d'évoluer dans le métier, c'est mon... C'est les multiples établissements... enfin, les différents établissements que j'ai faits.

Est-ce que c'est une richesse ? Ou est-ce que c'est quelque chose, c'est le facteur qui te permet...

Oui, oui-oui.

... une persistance dans le métier, toi, ça te permet... ça t'aide à te développer, à construire...

Oui-oui, le fait de ne pas rester cantonnée à un certain niveau ou à un certain type d'élève, oui-oui, bien sûr.

OK. Il y a d'autres éléments ou là, c'est l'élément principal ?

Donc, ce sont des éléments qui m'ont fait...

Qui t'ont permis d'évoluer dans le métier, de...

D'évoluer dans le métier, bah, ça va être tout ce qui formation, je sais pas... Tu parles... « Sur le terrain », tu parles ou bien... ?

Oui, sur le terrain, plutôt ; dans ton métier en tant que professeur d'EPS, qu'est-ce qui t'a permis de grandir, de te construire, de te trouver maintenant plus compétente que ce que tu as pu être, en arrivant, par rapport à maintenant.

Bah, ce qui m'a permis, c'est en essayant, quoi... En testant des choses sur le terrain.

T'es plutôt du genre à tester des nouvelles choses fréquemment, même sans trop savoir si ça va marcher et puis après à...

Euh, tout le temps, non, parce que aussi, ça peut trop perturber les élèves et puis... alors qu'il faut quand même une certaine stabilité, je pense, mais tester des nouvelles choses, oui, quand même de temps en temps ; pas tout le temps non plus parce que si je fais tout le temps des choses nouvelles, ça va pas aller mais...

Hm.

Tester des nouvelles choses, oui, et voir ce qui fonctionne ou non et en tirer des leçons, oui, ça, ça m'a fait, ça me fait évoluer en tout cas ; le fait d'avoir différents types d'élèves, différents types de collègues... euh, de collègues, de...

Est-ce que... ?

Et des formations, aussi, des formations qui ont été à côté.

OK.

Mais, ça, c'est pas sur le terrain...

Du coup, là, c'est intéressant, le fait d'avoir eu différents types de collègues, du coup, est-ce que ça a influencé, là, dans ta manière quand tu arrives dans un établissement ? Est-ce que ça influence ta manière d'être, selon l'établissement où tu arrives ? Ou est-ce que dans tous les cas, tu penses que tu restes la même ? Et que tu enseignes à tes élèves différents, tout simplement, mais que tu as... ?

Non, non, je pense que je reste la même dans tous les cas, c'est juste que le fait d'avoir différents collègues, c'est... Oui, tu peux... par exemple, quelqu'un avec qui tu échanges tes pratiques, ben, forcément, ça va te faire évoluer aussi, ça peut te remettre en question, alors qu'il y en a d'autres où les personnes... les collègues sont plus braqués ou bien plus à l'écart et avec qui tu discutes pas trop, bah, c'est tout.

C'est important, pour toi, tes collègues ? Ta relation avec les collègues disciplinaires ?

Euh, disciplinaires et non-disciplinaires, oui.

OK.

Oui-oui.

Et qu'est-ce qui... qu'est-ce qui impacte le plus pour toi, là, ton ressenti dans le métier, est-ce que c'est la relation avec les élèves ? La relation avec les collègues ? La relation avec la direction ?

Ah, c'est un ensemble, c'est le tout justement ; l'idéal, c'est le tout. Ah, OK : par exemple, sur lequel des trois, je ne pourrais vraiment pas... ?

Oui... Ou celui qui prime le plus, qui prend le plus d'importance pour toi ?

Attends, je réfléchis.

Hm-hm.

Je peux réfléchir à haute voix, du coup ?

Oui.

Parce que là, entre guillemets, la relation est très difficile avec certains élèves, et là, je n'ai pas de collègue disciplinaire parce que je suis la seule prof, avec la hiérarchie, par contre, ça va, j'ai pas trop de soucis ; et c'est vrai, par rapport aux faits... Oui, la relation avec mes collègues, par exemple, c'est important...

Oui, du coup...

Je dirais : la relation avec mes collègues.

OK, plus qu'avec les élèves ? Ça influence... et du coup, une question, là, qu'est-ce... ?

Bah, après, la relation avec mes élèves, c'est-à-dire, enfin...

Est-ce que ça impacte vraiment comment tu vis le métier, selon les bahuts dans lesquels tu as pu être ?

Oui, ça impacte, mais après, au point où je me sente vraiment pas bien ou autre, non.

Là-dessus, du coup, comment tu te sens, globalement, dans le métier ?

[Rire]... Comment je me sens dans le métier ? Là, ce qui m'embête un peu, ce qui commence à me peser, c'est le fait d'être prise un peu... pas pour une « merde », mais euh, comment dire ? Ça, c'est plus par les élèves : le fait de ne pas être assez reconnue, oui... quand...

Parce que c'est un bon lycée et... ?

Non, non-non, pas du tout.

Et pourquoi, alors, du coup ?

Non, non, plus parce que j'arrive en milieu... enfin, j'arrive pas en début d'année, en tout cas, et du coup, ils se disent : « Bah, c'est une remplaçante » et pour eux, le terme « remplaçant », c'est... T'es pas grand-chose, en fait, et ça se ressent dès le début, dès le début... après, ça va de mieux en mieux...

Hm-hm.

C'est les premiers mois où il faut montrer que... bah, non, écoute, je suis une prof comme les autres, mais... ça, oui, c'est assez embêtant, mais sinon je... sinon, je m'y plais, je suis contente, mais je t'avoue que je réfléchis quand même à... je me pose quand même la question et c'est quelque chose à laquelle je n'avais pas pensé avant, je t'avoue, mais je me pose la question à savoir : « Est-ce que je vais faire ça toute ma vie ? », entre guillemets.

Et qu'est-ce qui fait du coup... quels sont les éléments qui te font penser à ça ?

Ce qui me fait penser à ça, c'est... c'est pas par rapport à la reconnaissance mais... oui, c'est peu de... comment on peut dire ça ? Oui, c'est pas le « respect », c'est pas le « respect » non plus ; attends... c'est le fait que les élèves, ils s'en foutent, en fait, de toi ; comment te dire... il y a des élèves, ils s'en foutent de toi alors que toi, t'es là, t'es plein de convictions et tu veux leur apporter quelque chose – du bien, en plus – et que t'es face à des personnes qui se disent : « Non, mais de toute façon, enfin, je m'en fous, et tu sers à rien, quoi », et ça, c'est... je pensais pas mais c'est difficile, enfin, je me dis parce que pendant des années, comme ça, jusque soixante ans... non...

Hm-Hm.

Non, je me vois plus enseigner à des personnes... Enfin, j'aimerais bien, en tout cas, enseigner à des personnes qui se disent : « Oui, ben, cette personne va m'apporter quelque chose » ou bien... enfin, je sais pas.

Hm-hm. Là-dessus, du coup, toi, c'est...

C'est difficile d'explicitier...

Oui, mais je vois à peu près, ça, tu le ressens surtout dans la relation avec les élèves...

Oui.

... et c'est peut-être aussi parce que t'es isolée en termes de prof, en tant que prof.

Oui, c'est là, en ce moment, aussi...

... où je me pose des questions.

Et les élèves, tu le ressens dans leur manière d'être, ou alors ils t'écoutent à moitié ? Ou alors quand tu leur donnes des consignes, tu vois que ils sont... ? C'est ça ou en fait... ?

Oui-oui, c'est ça. C'est ça ou bien ils disent... ou bien, oui, dans leur comportement. Mais au final, en fait, c'est pas qu'avec moi...

Hm-Hm.

... c'est vraiment avec... l'ensemble des profs.

Et par exemple, l'année dernière quand tu étais en collège, tu l'avais, ce ressenti ou pas ?

Non, beaucoup moins.

Donc, là, ça dépend quand même un petit peu de l'isolement...

Oui.

... et des élèves, après. Globalement de ton ressenti, avec les élèves.

Oui, oui, c'est vrai.

Est-ce que pour toi, tu as des... un cadre commun, au niveau de l'Education Nationale, un cadre au niveau de l'établissement où on te dit, on formalise en disant : « On aimerait pour ces élèves... »

Bah, à chaque fois, les axes que je vois, qui reviennent très souvent, c'est la réussite de tous, c'est l'ouverture au monde extérieur...

Et tu le vois où ? Dans les textes ?

Dans les projets d'établissement.

Est-ce qu'on te les dits quand tu arrives ? Ou est-ce qu'on te dit : « Il faut lire les projets d'établissement » ou on te... les collègues, ils te... ?

Non, on ne me le dit pas à l'oral, ça va plutôt être moi qui vais... On me le donne, on me donne les projets et je vois à chaque fois les axes prioritaires et souvent, tu as : la réussite de tous ; le bien-être, le vivre ensemble ; et l'ouverture... l'ouverture culturelle, l'ouverture au monde extérieur... l'ouverture culturelle. Pour moi, ce sont les trois qui reviennent.

Et les projets d'établissement, on te les donne souvent quand tu vas dans les... dans les différents établissements ? On te les envoie souvent ?

Hm...

Ou c'est toi qui les demande ?

Quand j'arrive pour... quand je suis là pour pas longtemps, euh, je dirais qu'on ne me les donne pas et puis moi, même, je prends pas le temps de les demander précisément parce que je suis plus dans l'urgence, là, le fait de m'occuper des classes... par contre, quand c'est plusieurs mois, on me donne... on me fournit une pochette ou bien moi, ça m'est déjà arrivé aussi de demander.

OK. Et au niveau de l'Education Nationale, pour toi, est-ce qu'il y a des valeurs phares qu'on essaie d'enseigner ou qu'on essaie de transmettre aux élèves ? Qui sont vraiment formalisées ? Pour toi, elles sont...

Hm... Bah, le respect, la laïcité, le vivre-ensemble... Moi, pour moi, ce sont des valeurs phares, quand même...

Et tu les as apprises où ? Tu les as vues où ?

Je les ai vues où ?

Oui, tu les apprises où ? Pour toi... Comment... ?

Bah, je les ai apprises en tant qu'élève et puis au fur et à mesure de ma formation, aussi.

Et donc, est-ce que tu penses que ça fait consensus ? Tous les profs... est-ce que tous les profs ont les mêmes ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui te permet de te dire : « C'est ça » ? Est-ce que c'est toi en réfléchissant qui te dis... ?

Non, j'ai pas de... preuve par rapport... Enfin, j'ai pas de preuve écrite.

Tu penses que tous les profs, par exemple, il y a un cadre commun, déontologique, un peu, comme on pourrait retrouver dans quelques professions, dans l'Education Nationale, ou pas ?

Non, j'en sais rien, j'en sais rien ; mais pour moi, c'est dans ce sens-là qu'on doit...

C'est du bon sens que : « Oui », mais pour toi, c'est du bon sens, en fait.

Oui, c'est ça.

C'est un peu, les valeurs de la république, les valeurs...

Hm-hm.

... mais qui, en fin de compte, ne sont pas formalisées, ne sont pas partagées par tous de manière, voilà...

Hm, peut-être qu'il y a des textes, des textes que je ne connais pas, hein...

Hm-hm, non, mais en tout cas, on ne t'en a pas donné connaissance, oui, je veux dire...

Non, non. Non.

Même au niveau des équipes, c'est rare quand tu arrives dans une équipe et qu'on te dise : « Nous, dans notre équipe, notre cadre déontologique, ce sur quoi on veut insister pour nos élèves, ce sont ces valeurs-là » ?

Non.

C'est rarement arrivé, voire pas du tout ?

Oui, non.

Jamais ? OK.

Non.

Hm... Un élément, du coup, juste : tu m'avais parlé, pareil, sur le bien-être, sur comment tu te sens dans le métier ; toi, tes facteurs de stabilité et de persistance dans ce métier-là, ce qui vraiment te fait rester ; tu m'as parlé un petit peu de la possibilité de changer avec le poste de TZR, mais autrement que TZR, est-ce qu'il y a des choses ? Tu m'avais parlé de rester... euh, de changer d'établissement fréquemment, de changer d'élèves...

Oui.

C'était un facteur de persistance, pour toi, dans le métier ; est-ce qu'il y en a d'autres ? Une fois que tu es dans un établissement ?

Attends, tu parles de... ?

Qu'est-ce qui te... ?

De « persistance », tu veux dire... ?

De persistance « dans le métier »...

Le fait que moi, je...

Tu veuilles rester prof d'EPS...

Oui, d'accord.

Mais, quels sont les éléments qui te plaisent, du coup, dans ce métier ?

Ce qui me plaît dans ce métier ?

Le fait de... Attends, tu veux dire, vraiment : « Moi avec les élèves » ou... ?

Bah, oui ; dans le métier, en tout cas, quand tu es dans un établissement.

Ah, pas seulement, alors ? Un ensemble ?

Un ensemble.

Un ensemble ?

Oui.

Euh, moi, déjà, le fait d'être seule – d'être seule... Enfin, de faire un peu... d'avoir une certaine liberté – ça, j'apprécie, dans mon métier. Le fait d'avoir une équipe, oui, des collègues aussi... ça, on n'en a pas discuté, mais enfin, bon, j'aime bien-être seule face à mon groupe...

Hm-hm.

... mais après, pouvoir discuter avec d'autres personnes et créer des liens, ça, ça me plaît également ; euh... le fait de me sentir utile, comme j'ai déjà dit...

Et avec les élèves ?

Avec les élèves, créer une sorte de relation, pas de confiance mais... saine, quoi... qu'ils sachent que je suis là pour les aider, pour les faire progresser, que... ça, pour moi, c'est important.

Ok. Avec les élèves, du coup, vraiment dans la relation ?

Oui ?

Qu'est-ce que tu apprécies quand tu es en cours avec eux ?

Dans la relation ? Bah... ceux que j'apprécie, ce sont des élèves qui vont persister, qui vont se dépasser, qui vont aider les autres... qui... qui vont prendre des initiatives ; voilà, c'est ça...

Comment tu te positionnes par rapport au sport ? Du coup, est-ce que pour toi... le sport est vraiment l'activité fédérale, culturelle...

Hm-hm.

... est-ce que c'est important pour toi ou est-ce que : « Bon, bah »...?

Pour moi, c'est un support.

Oui. Donc ça a vraiment une fonction ?

Oui.

Qui a pour... quel but ? Le but quand même de... ?

Bah, la formation de l'être humain, enfin, des élèves.

Hm-hm.

Plus que les préparer à faire des compétitions ou des matchs, tu vois.

Hm-hm.

Oui, c'est un support.

Tu sors souvent de la pratique culturelle pour aller vers des formes de pratiques scolaires... réduire le nombre de joueurs, réduire le terrain, réduire... même de changer de balle, parfois, en badminton ?

Oui, mais je peux pas trop, parce que très vite, ils se sentent désorientés et puis ils se disent : « Bah, non, c'est pas comme ça ». Donc j'ai modifié certaines choses mais je peux pas trop non plus parce que sinon, ils comprennent pas.

Hm-hm.

Ils comprennent pas et puis ils se disent : « Bah, non, c'est pas comme ça et... », il faut pas que je me retrouve en porte à faux avec les élèves non plus...

OK, on va changer un peu de strate après ; juste une dernière question : comment est-ce que tu te définirais, toi, du coup, en tant que prof ? Ou comment les élèves te définiraient, si tu veux, pour que ça soit plus simple ?

Me définir ?

Oui.

Comment ça, me définir... sur quoi ?

Comment... Tu dirais que t'es quoi, comme prof ? T'es une prof... ? Comment tu penses que les élèves te catégorisent ?

Ah ! Je leur dis souvent... je pense que je suis une prof chiante mais qui leur veut du bien [*Rire*]. Tu vois ?

[Rire] On dirait une pub !

[*Rire*] Non, mais c'est vrai, hein, parce qu'il y a des choses que je vais toujours revenir dessus : « Non, tu ne dis pas ça », « Tu ne peux pas faire comme ça »... Voilà, il y a des choses sur lesquelles, voilà, je ne vais pas laisser passer, moi, tout ce qui est « insultes » etc., même pour rire, non, des choses que je ne vais pas laisser passer... Le fait de se mettre au travail, ah oui : il y en a des fois qui s'arrêtent, euh... tu sais, qui s'arrêtent un petit peu ?

Hm-hm.

À chaque fois, je suis... je vais être sur leurs dos...

Hm-hm.

Je me catégorise, oui ; plusieurs fois, je leur dis : « Oui, je suis chiante, mais c'est pas grave », « J'm'en fous, vous... », « C'est pour votre bien ! »... Non, je dis pas vraiment : « C'est pour votre bien » mais je dis : « Oui, j'suis chiante » et ça a un impact, donc ils se disent : « Ah, bah, de toute façon, elle l'a dit donc pff... », [*Claque des mains*] « Bah ouais, c'est vrai, bah on va le faire, hein de toute façon ! » ; non, mais, je dirais que je suis chiante mais je leur veux du bien, voilà.

Comment tu mets des règles en début d'année ? C'est toi qui dis : « Ça sera comme ça » ? Tu négocies ? Quand tu arrives dans un établissement...

Oui.

La première fois que tu vois les élèves.

Oui

Tu dis : « Avec moi, c'est comme ça ; mes règles d'or, c'est ça, ça, ça » ? Ou tu dis : « On peut... » ? Comment tu te positionnes ?

Hm. Je peux pas... Attends, je réfléchis... Je dis comment je fonctionne ; ça m'est déjà arrivé... par exemple, l'année dernière, oui c'est ça, à mes élèves, je leur avais dit : « J'ai trois valeurs ; moi c'est « RED », je dis : « R, E, D »... euh, ouais, c'est ça... J'avais dit R pour « Respect » - de vous-mêmes, respect de vous et respect des autres – et j'avais donné des exemples ; j'avais dit le « E », c'était pour l'entraide et le fait que bah... « Voilà, vous êtes là aussi pour... » enfin, voilà : « On est là pour s'aider, pour s'améliorer les uns les autres et moi, je peux pas être là derrière tout le monde... donc si vous pouvez vous aider les uns les autres et qu'on progresse, c'est mieux » ; et j'avais dit aussi le « D », pour le *dépassement de soi* – voilà : « Il faut chercher à vraiment... à pousser vos limites, à... progresser, à vous améliorer, à performer. Ça, ce sont les trois que j'avais dit en début d'année l'année dernière, après, il y a des fois où je n'ai pas... je n'ai pas le temps entre guillemets de... d'arriver et de dire : « Bon, avec moi, c'est comme ça, je fonctionne comme ça », il y a des choses où ça a été : je recadre...

Hm-hm.

Voilà, j'arrête, j'explique... Moi je dis « Ça, je veux plus voir... on fonctionne pas comme ça avec moi, c'est pas possible ; OK, et tu faisais ça comme ça avant... ». On m'a déjà dit, des fois : « Oui, avec Monsieur ou Madame Untel, on faisait comme ça » et je leur dit, je fais... je leur dis : « Et moi, je m'appelle comment ? », enfin, tu vois, il y a des choses où je vais recadrer au cours de la séance et je vais pas annoncer comme ça, direct : « Bon, voilà, je fonctionne comme ça... »

Est-ce que le « RED », tu le prends en compte dans tes évaluations ? Comment tu évalues tes élèves ? Tu disais là, deux points, tes deux points par cours, par exemple ?

Oui.

Comment tu évalues tes élèves ?

Attends, euh... le « RED », là, ce que j'ai annoncé ?

Oui, oui.

Alors, « Dépassement de soi », là, c'est vrai que je pouvais pas... par contre, l'entraide, oui : quelqu'un qui allait aider et qui aide ses camarades... Voilà, je préfère quelqu'un qui aide ses camarades plutôt que quelqu'un qui les rabaisse, et...

Comment tu l'évalues, alors ?

Je pouvais mettre deux points par séance ; par exemple, je mettais deux points par séance... Bah le fait de faire un bon travail, d'aider les autres, bah du coup, tu avais un maximum de points, donc tu peux avoir deux points sur la séance ; quelqu'un, par contre, qui ne faisait pas d'effort et qui n'a pas sa tenue, par exemple, qui ne suit pas les consignes, qui parle, qui discute... il aura zéro sur deux.

Tu leur dis, ça ?

Oui.

A chaque fois, la note qu'ils ont eue, à chaque fois ?

Je leur... Non, je leur disais pas forcément à chaque fois, je leur faisais la remarque au cours du cours et normalement, il savent qu'il y avait une incidence, du coup, là-dessus.

OK.

« Parce que, bon, là, ça fait plusieurs fois que je te reprends, tu veux pas travailler... » ; là, voilà, je dis : « Aujourd'hui, t'as pas fait grand-chose » et il sait normalement, enfin, là je pouvais dire aussi : « Bah, là, par

exemple, ta séance... pour moi, t'as pas fait grand-chose, c'est zéro » ; des fois, je pouvais dire ou bien... ou en début de séance aussi : « De toute façon, tu n'as pas ta tenue, donc déjà, tu as perdu la moitié des points, donc tu as intérêt à te bouger ! », ça m'arrive aussi de le dire.

Hm-hm.

Ou bien si il y a des insultes ou des trucs comme ça, dire : « Attention, là, tu perds tes points ; tu travailles, tu fais bien... », ça arrive : il y en a, ils vont bien faire le travail et puis derrière, ils insultent les autres ou ils se moquent etc., et je vais dire, je vais insister et leur dire : « Bah là, tu perds des points... Vu ta note, tu perds des points, c'est pas possible : ça fonctionne pas comme ça. T'es pas là pour écraser les autres, pour te moquer tout ça. Non... tu sais faire, oui mais il y a... tu as une attitude à avoir » ; en tout cas, je dis : « Ça fonctionne pas comme ça, en tout cas avec moi... »

OK.

Mais... mais par contre, je vais pas le dire... c'est sûr, je le dis pas à chaque fois et je le note pas à chaque fois, par rapport à la question.

Oui-oui, carrément, oui. Et même... au niveau de la note, du coup, le moteur, c'est... Tu notes principalement le moteur et t'essaie quand même après de... ?

Non. Non-non, puisque je fais en sorte... Alors, je suis très sensible à l'évaluation, justement, j'essaie de faire très attention à l'évaluation plutôt que de leur mettre une note comme ça sur 20 à laquelle ils comprennent absolument rien ; là, par exemple, en ce moment, je fais pas mal de notes sur 5 ; des notes sur 5, par exemple, là, en badminton, j'ai fait une note sur 5 par rapport le service, sur différents critères, tu vois : mise en difficulté, le fait de varier, de faire en fonction de l'adversaire, de marquer le point en deux frappes, par exemple, anticipation, tout ça ; voilà, j'ai mis d'une note sur 5 par rapport au service... D'autres... Attends, celle-ci par rapport au service et il y a une note sur 5 aussi par rapport au classement.

Et par rapport à tes valeurs à toi, après, du coup ? Au RED, là, par exemple ?

Oui ?

C'est combien de points, au final, sur 20 ?

Bah eux, c'est plus deux par séance et ça fait une note totale de 20 sur 20.

OK. Et après, cette note, elle est coefficientée comment ?

Alors...

Et l'autre aussi, d'ailleurs ? Donc « Perf », « Service », « Technique »... ?

Oui.

Oui, donc sur 20 aussi.

C'est ça.

Donc t'as deux notes que tu... Et tu fais la moyenne des deux ?

Je peux avoir... Oui.

Ou trois notes ?

En gros, oui, mais je peux avoir plusieurs notes... Non, parce que là, par exemple, en badminton... Je te dis ça parce que moi, je les ai pris mi-octobre, donc je les ai pas eus en début de cycle ; donc il y en a, je les ai eus en fin de cycle, je les ai notés et là, j'ai commencé un nouveau cycle et j'ai déjà noté, tu vois, des trucs sur le service, voilà... et tu vois, je vois ça en début de cycle donc je ne vais pas les noter à la fin, comme ça, c'est déjà noté, c'est par rapport au classement, aussi ; ils ont une petite note sur 5 ; et après, je vais faire une évaluation, donc plutôt, enfin tu vois, pas première séance, donc plutôt troisième ou quatrième séance et... et en fin de cycle, ensuite,

donc ils ont deux notes plus celle sur 20 par rapport à : tenue, comportement, travail ; voilà et deux points à chaque séance.

OK.

Donc ils ont trois notes sur 20, en gros.

Toi, juste, quand tu es en cours, comment tu... quelle posture tu adoptes ? Comment tu te déplaces dans la classe ? Comment tu... ? Genre, comment tu te positionnes ?

Je vais partout ! [*Rire*] Moi, je fais en sorte d'aller partout. Voilà.

Donc d'interagir au maximum, dès que tu peux, d'essayer de les guider, de... ?

Oui. Bah, « je vais partout », c'est-à-dire que... surtout quand ils sont en situation d'apprentissage... donc aller partout, pour les guider, tout ça... tous les élèves ; après, il y a des situations où par contre, je vais être un peu plus en retrait et observer ; observer et... pour ensuite refaire un point dessus. Par exemple...

T'amènes surtout les contenus sur le moteur ou sur ce que tu vois qui va pas, qui te convient pas... ?

Non-non, sur le moteur.

OK.

Enfin, il peut y avoir des deux, mais je vais plus insister sur le moteur, et après sur ce qui ne me va pas, je vais faire un point plus général.

Et sur les sports de groupements ? Tu m'en parlais dans les sport co, dans les sports de raquette, par exemple...

Hm-Hm.

... c'est comment, c'est... la plupart du temps ?

À l'échauffement, ils se mettent avec qui ils veulent ; à l'échauffement, ils se mettent avec qui ils veulent et... je t'ai dit, à un moment donné, il y avait quatre filles, là, qui devaient se mettre au service et demander à quelqu'un... qui voulait bien, par contre, il faut pas non plus que ça soit un fardeau pour lui, qui voulait bien leur enseigner – enfin, les aider un petit peu, enfin, qui s'occupe d'elles. Sinon, après, je fais en sorte, tout de même, qu'ils aient des niveaux homogènes face à qui jouer ; et ça m'est déjà arrivé aussi qu'il y ait des niveaux différents – « disymétriques », n'est-ce pas – où... type « Ronde à l'italienne », tu sais, quand ils jouent...

Hm-hm.

Bon, c'était une fille, souvent, qui jouait et puis... après un mec.

OK. OK, comment tu les appelles, tes élèves ? Tu les interelles comment ?

Par leurs prénoms, toujours.

OK.

Et d'ailleurs, moi, ça me choque, des profs qui les appellent par leurs noms.

Oui, mais il y en a qui ont des surnoms, aussi.

Ah... Oh, ça m'est déjà arrivé, mais bon... ça dépend c'est quoi comme surnom, quoi.

OK. Et eux, ils t'appellent comment ? Par ton nom de famille... ?

« Madame », non : « Madame », tout le temps.

OK.

Oui, Mme [*Nom de famille*]... enfin, de toute façon, faut pas le dire, ça ! [*Rire*] ; non, dire le nom complet, c'est bon, mais toujours : « Madame » ; non, j'en ai... il y en a déjà un qui m'a sorti : « Mademoiselle », là, en début d'année, je te jure, il me sort : « Mademoiselle » et je lui dis : « Non, c'est Madame ». La deuxième séance, il me dit : « Mademoiselle », je le regarde dans les yeux, je le pointe du doigt, je lui dis : « C'est « Madame » », il a dit : « Mais vous êtes jeune », « Je m'en fous ! » [*Rire*].

[*Rire*].

Tu vois ! Mais oui, non : toujours « Madame ».

OK. Du coup, bon, globalement, donc j'ai bien compris les valeurs qui étaient chères pour toi...

Oui.

... donc comment tu te positionnais par rapport à ça ; est-ce que tu penses que ce que tu vis au quotidien, c'est... tu respectes tes valeurs, ce que tu veux dans ton enseignement, est-ce que tu penses que tu es authentique et que tu es proche de ce que tu es... ?

Oui. Oui-oui, carrément.

Là-dessus, du coup, bon, j'ai l'impression que pour toi, c'est assez clair... Je sais plus...

[Coupure du premier enregistrement, début du second]

Du coup, on voit qu'il y a une vraie concordance entre EPS et Enseignement général et on voit, dans ta grille, au niveau de l'Universel... euh, au niveau du portrait des valeurs universelles une petite distinction avec une hiérarchie plus importante au niveau de l'Ouverture au changement, OK ? Donc au vu de ce que je viens de t'expliquer, sur ce qui était chaque dimension – chacune des quatre dimensions –, est-ce que déjà tu es d'accord, oui ou non, de dire que pour toi, dans ta posture éducative en tant qu'enseignante de manière générale, avec tes collègues, avec tes élèves et ce que tu fais en EPS, est-ce que tu penses être à peu près la même personne ?

Attends, je vais analyser au fur et à mesure...

Donc...

Euh, du coup, par rapport... ? Tu parlais de la bienveillance etc., bah je pense que oui...

C'est vraiment ce qui est très fort chez toi, là, on voit que tu as une hiérarchie...

Oui, oui.

... elle est quand même assez claire, il y a des gens pour qui, tu vois, c'est pas du tout clair ; toi, tu as vraiment en 1 la « Transcendance de soi », tu es à 6 sur 6, donc tu vois : tu es en valeur maximale...

Hm.

Et notamment, en E... en Enseignement général, t'es vraiment l'individu, tu vois, qui a plus fort, le plus fort taux, mais dans les trois, en fait, tu es vraiment en concordance totale...

Oui.

Ensuite, peut-être, ce qui viendrait : là, on est à 4.

Là, on est au milieu, au milieu, oui...

Là, on est à...

Non, un petit peu en dessous, quand même, oui, dans l'«Ouverture au changement».

Oui, en fait, dans ton... là, ton niveau « Universel », il est au-dessus...

Oui.

... parce qu'il est à 4,5 au lieu de 4...

Oui.

... mais par contre, il est à 3,5 dans l'Enseignement général et en EPS...

Oui, je vais pas... je vais pas être du style à tout révolutionner et tout chambouler, mais tester des choses par moments et aussi garder des habitudes, en fait...

Oui.

C'est un mélange des deux, c'est pour ça que je me retrouve...

Oui. En tout cas, en EPS, t'es exactement... t'es à 3,5 et 3,5 ; par contre, dans l'Enseignement général, sur ta posture éducative, t'essaie quand même de viser la même chose de manière concordante sur tous les cours, tu vas pas changer de...

Hm.

... soit de fonctionnement, mais aussi dans tes objectifs éducatifs, je pense que tu vois : t'as des objectifs éducatifs qui sont assez... sur lesquels tu restes et qui ne viennent peut-être pas que de toi, enfin... enfin, qui viennent aussi un peu de ce qu'on t'a appris et de ce qu'on t'a... Je sais pas comment ça se catégorise un peu dans tes réponses, on pourra le regarder tout à l'heure ; et ensuite, sur l'Affirmation, donc peut-être la dialectique, est-ce que tu es d'accord pour toi que le fait de te mettre en avant, le fait de... bah, de montrer aux autres que tu réussis, le fait de montrer que... sur tes élèves, c'est toi qui décides et pas eux, est-ce que pour toi, c'est important ou pas trop ?

Par rapport au fait que ce soit moi qui décide et pas eux, oui ; après, j'avais peur que ça vu un peu négativement dans... c'est-à-dire que je cherche pas non plus à ce que moi, je brille, parce que forcément, ils réussissent ; moi, je vais être contente si ils réussissent et si ils arrivent à apprendre des choses mais pas dans le sens où je veux moi être mise en avant, tu sais ?

Hm-hm.

Je voyais pas trop quand tu me parlais d'Affirmation de soi, ça me gênait un peu si tu me disais que c'était le fait de vouloir être mis en avant ou... quelque chose comme ça.

Bah, c'est un peu ça en fin de compte : c'est moi en tant qu'individu, ma réussite...

Oui.

... mon pouvoir sur les élèves...

Hm-hm.

Montrer que c'est moi qui décide, genre dans le sens où à la fin, c'est moi... c'est l'Affirmation, c'est dans le sens : montrer que c'est moi qui ai du pouvoir, montrer que c'est moi qui réussit – si les élèves réussissent, c'est grâce à toi, c'est pas grâce à eux, tu vois.

Oui.

C'est ça, l'Affirmation.

Oui, bah c'est pour ça que je suis au milieu, du coup, parce que...

Même, toi, tu vois, vu que c'est des dialectiques, vu que c'est, tu vois... L'un influence l'autre normalement et vu que celui-là est très fort, celui-là est très faible dans ta hiérarchie, on voit que c'est le plus faible... Il est à...

Oui.

T'es à 2-2,5, quoi. Tu vois, là, t'es à 2,5 sur 6.

Ah oui ?

Quand là, tu es à 6 sur 6.

Hm, hm-hm.

Donc on voit que c'est... pour toi, dans cette dialectique... Après, je sais pas si t'es d'accord ou pas d'accord, hein.

Ah si, si, à chaque fois, ce que je dis, c'est que je suis bienveillante avec les élèves, ça, je... c'est quelque chose, c'est un adjectif qui me qualifie bien, je pense.

Oui.

Qui ressort beaucoup...

Oui [Rire]

Moi, je dis tout le temps, quand j'en parle avec des amis, je dis : « Moi, je suis super bienveillante avec les élèves... », mais c'est pas juste un mot, c'est aussi dans les actes, je pense, c'est... c'est important.

Bah, là, c'est ce que ça montre.

Oui. Au moins, il y a une preuve...

C'est tangible, parce que... et puis on voit que... donc, tu dis l'être dans la vie parce que il y a aussi dans la vie, tu l'es aussi.

Oui.

Dans l'Enseignement, t'es vraiment très tournée vers l'individu en essayant plutôt d'être dans la compréhension ; comme tu dis, c'est la bienveillance qui te caractérise le mieux et là, ici, de pas trop de te mettre en avant et puis, essayer de les faire réussir, à eux, mais pour eux ; tu vois, que ce soit aussi que tu prennes du plaisir par leur plaisir, un petit peu, et non pas par... que tu prennes du plaisir parce que eux, ils réussissent et ils veulent te remercier à la fin, ils veulent que tu sois...

Hm-hm.

Donc, là-dessus, bon, c'est... en tout cas, c'est intéressant de voir cette forte consonnance entre trois différents modes... mondes.

Et euh, je me doute que... enfin, je pense qu'il n'y a pas de « bien » ou de « mauvais » chez moi, c'est ça ?

Hm-hm.

Et là, sur quoi tu as écrit « Maximal » ? Max et les minimum.

Oui, en fait, ça, c'est les individus de manière générale. En fait, sur mon échantillon, j'ai fait leur... j'ai pas mis la moyenne, mais j'ai fait...

Oui.

... l'individu « Minimal », la note « Minimale », c'est juste pour l'Universel, que je l'ai fait ; mais en gros, on voit que manière générale, les profs d'EPS sont plus ouverts à la transcendance...

Oui.

... que à l’Affirmation ; et on voit ici qu'ils sont un peu plus sur la Conformité que sur l’Ouverture au changement, tu vois.

Oui. D'accord.

Et par contre, après on voit qu'il y a toutes les notes ; tu vois, il y en a qui sont très très affirmés et... alors que on retrouve vraiment de tout, chez les profs...

Oui.

Et moi, au niveau de ma théorie, en fait, ce qui m'intéresse plutôt c'est que les gens qui sont plutôt en grande concordance entre ce qu'ils pensent être dans la vie, entre ce qu'ils disent être dans la vie, entre ce qu'ils disent être en tant qu'enseignants et entre ce qu'ils opérationnalisent sur le terrain ; ceux qui sont le plus en concordance entre les trois, c'est eux qui ressentent le plus de bénéfices dans leur travail.

Hm.

... mais parce qu'il y a différents types de bien-être. Juste pour revenir sur cette dialectique-là, la dialectique « Ouverture au changement » et « Conformité », on voit que toi, la dialectique, elle est fortement... enfin, non, elle est « fortement »... elle est assez concordante aussi – encore une fois, c'est ce qui caractérise ton profil – et on voit par contre que dans la vie, en général, t'es peut-être un peu plus ouverte au changement que ce que tu es dans tes cours...

Hm.

... que dans ta posture enseignante, où tu peut-être plus envie de changement, de mouvement, de faire des choses différentes dans ta vie courante, alors que on voit que cette hiérarchie, elle est un peu dominante alors que dans tes cours d'EPS ou dans tes cours d'Enseignement général, t'es un peu plus en adéquation entre les deux, c'est-à-dire que t'essaies d'avoir un équilibre entre la nouveauté et la tradition ; entre l'idée de changement et l'idée de continuité ; l'idée de rupture et l'idée de continuité ; tu vois : en permanence, et en fait, toi, il y a rien qui catégorise vraiment, alors, je sais pas... est-ce que tu es d'accord, est-ce que tu n'es pas d'accord ? Par rapport à ça ?

Si, je pense que c'est... Oui, oui-oui. Bah, je m'y retrouve par rapport à ma personnalité, ce que j'aime faire à l'extérieur, c'est vrai que j'aime bien le changement, découvrir de nouvelles activités, faire de nouvelles choses – rencontres, etc. – donc oui, c'est vrai : dans la vie de tous les jours, je vais être plus ouverte au changement, alors que dans mes cours... Enfin, oui, ça me caractérise bien, quand même.

Oui ?

Je m'y retrouve, oui, en tout cas.

Et en termes de « Conformité », après, t'es d'accord que dans ta vie, t'essaie quand même d'avoir des petites routines, des éléments qui sont... Tu vois, parce qu'on voit que la dialectique est assez équilibrée...

Oui.

T'es d'accord pour dire que dans la vie, de manière générale, toi, t'es à peu près... T'essaie quand même d'avoir un...

Oui, un certain... une certaine habitude, certaines habitudes, oui.

Oui. Une continuité, une tradition... Dans quelle mesure, est-ce que tu pourrais me dire sur une échelle de 1 à 10, si tu es d'accord avec l'échelle au niveau « Universel » où tu es en tant qu'individu ? Donc, le bleu, le plus foncé...

En tant qu'individu, alors...

Oui.

Alors, ce qui me gêne le plus, c'est au niveau de l'« Affirmation de soi ».

Oui.

Je pense. Et là, il est à combien, il est à 2 ?

Il est à 1, 2... 3.

Ah, il est à 3 ?

3 sur 6 : pile à la moitié. Mais on voit que par rapport à la dialectique, qu'il est bien en-deçà.

Oui.

Parce que c'est des histoires de dialectiques, en fait.

Oui. Donc il faut forcément voir par rapport à...

Oui.

Il n'y a que ça, à la rigueur, qui pourrait me gêner, je pense que le reste...

Tu le penses plus faible, ou plus fort ?

Je pense qu'il devrait être un peu plus faible.

OK. Donc sur une échelle de 1 à 10, tu dirais quoi, à peu près ?

Hm, attends, donc là, il y a un critère sur les quatre et on le fait à peine bouger... 90 % [*Rire*] ?

OK. Oui, bah, je sais pas : 9 sur 10, OK. Maintenant, dans l'Enseignement général ? Donc, dans l'Enseignement général, il est... donc, c'est vrai que c'est dur à voir donc il est vraiment superposé...

Là, à chaque fois, c'est bon.

Donc c'est vrai qu'il est très fort au niveau de la transcendance, au niveau de la continuité, il est quand même...

... un peu plus dans la dialectique...

Oui.

« Continuité » plutôt que « Ouverture au changement ».

Oui.

Et c'est, au niveau de l'Affirmation, celui qui est le plus élevé à 4... à 3,5.

Après, tu vois, j'ai un souci... C'est celui avec lequel j'ai le plus de soucis, là...

Hm-hm.

... pour comprendre, ou peut-être que je le comprends pas assez, et que je le vois un peu négativement et du coup, je... je me dis qu'il...

Pourtant c'est pas négatif, parce qu'en fin de compte, c'est juste qu'en tant qu'individu : « J'ai envie de briller, j'ai envie de performer en tant qu'individu... »

Oui.

« J'ai envie d'être bon dans ce que je fais, j'ai envie d'être... »

Oui : « bon dans ce que je fais », oui ; mais tu vois, c'est le terme « briller », alors, moi, qui me gêne...

Oui, bah, pour certaines personnes, c'est super important de briller, d'être compétent, d'être vraiment... mais tu vois... de montrer que c'est « moi » qui fais réussir les élèves, « Les élèves, ils réussissent parce que c'est moi et si ça avait été un autre prof, ils n'auraient pas réussi » et si...

Oui, bon... [Rire] ça me gêne, moi, tu vois, d'être à ce point, tu vois.

Bah, c'est pour ça que pour toi, c'est moins important.

Oui... oui.

Mais pour certains, c'est super important et ils se disent : « Bah oui, mais je suis... », pas « Je suis irremplaçable, mais je suis vraiment bon dans ce que je fais », tu vois, « C'est... c'est un peu grâce à moi que les élèves réussissent, y arrivent et... ». Voilà.

Hm.

Donc, pour toi, c'est trop élevé, ça ?

Oui, c'est...

Cette valeur-là ?

C'est peut-être...

Du coup, à combien tu la mettrais ? Tu la diminuerais de combien... ? Enfin, par rapport à ton accord par rapport à ça ?

Quand tu regardes, là, ils sont tous au même endroit et je les décalerais tous un petit peu.

OK. Donc pas... Enfin, tu mettrais combien sur 10 ? En accord ?

Pareil, 90.

OK.

Mais en fait, à chaque fois, c'est celui-ci qui me... dérange.

Oui, au niveau de l'Affirmation, qui est trop fort.

Oui.

OK [semble prendre son stylo et écrire]. OK, et après, sur l'EPS ?

Et après sur l'EPS...

Donc le plus clair des trois.

Oui. Bah rien... L'Enseignement général, hein, de toute façon.

Oui.

Oui, oui, je suis d'accord.

D'accord. Du coup, par rapport à cette grille, on voit... Donc, ce qui est intéressant pour nous, c'est vraiment la convergence, j'ai vu à peu près, moi... C'est bien, quand tu m'expliquais, t'essayais d'imager, de remettre un peu en situation ton... chacun des grands domaines de valeur et donc, en fait, c'est un peu ça que j'allais essayer de voir, c'était comment toi, tu te plaçais par rapport à ces domaines-là ; je vois que t'es plutôt d'accord avec ça, donc on remarque quand même une grande hiérarchie au niveau de la transcendance de soi dans ton comportement mais que ce soit... c'est cohérent au niveau de ta vie, au niveau de l'Enseignement général et de l'EPS, donc là-dessus, c'est important de voir que pour toi, c'est l'élément principal et c'est un peu ce que je retrouvais dans ton... dans l'exemple que tu as pris et que tu as donné, pour l'instant, là, quand on a... quand on a parlé l'autre fois au niveau de l'entretien : à chaque fois, tu me donnais des éléments où tu étais vraiment dans la compréhension de l'élève, à essayer, première chose, de viser le dialogue, et non pas de t'affirmer ; parce qu'il y en a beaucoup qui vont dire : « Moi, l'élève, je le vois faire une connerie, bah : sanction immédiate, parce qu'il vient de faire une connerie et j'ai pas besoin de comprendre pourquoi il a fait ça. Je vois qu'il fait un truc, c'est pas normal qu'il fasse ça, point, donc je le pourris et puis, après, la prochaine fois, il le refera pas » ; tu vois, « J'essaie pas de... »

Bah, je peux le pourrir aussi, tu vois, mais j'essaie...

Hm. Non, mais en tout cas...

Faut pas croire que je ne fais rien, tu vois ; c'est ça que...

Oui, mais c'est pas du tout du jugement.

Oui ! [*Dubitative, rires*]

Non, au contraire. Moi, dans ta posture, dans ce que tu me disais la dernière fois, quand je te demandais comment tu interagissais, tu me disais : « La première chose, c'est que j'essaie de parler avec l'individu », bah de comprendre un peu et sinon, « Je le prends à la fin du cours en individuel et je lui demande », bah du coup...

Oui.

Enfin, tu vois : « Pourquoi tu as fait ça ? Et ce que tu as fait là... »

Par exemple, tu vois, un élève qui vraiment n'est pas bien, boude un peu, d'accord ? Parce qu'il y a parfois des comportements comme ça, effectivement, je vais avoir du mal à le laisser partir comme ça, après le cours.

Hm-hm.

Je vais lui demander : « Bon bah, alors, qu'est-ce qu'il se passe aujourd'hui ? » ou même, quelqu'un qui n'est pas bien, ou bien même pendant le cours, je vais avoir besoin de demander : « Bah alors, qu'est-ce qui se passe aujourd'hui, ça va pas ? T'es fatigué ? ». Oui.

Hm-hm ; bah là, tu vois, ça montre bien cette dialectique.

Oui.

C'est exactement ça : il y en a qui vont dire : « Bah, il est pas bien, il veut pas pratiquer », « Tu rentres... tu vas en perm', euh, tu fais rien, t'es viré de cours, quoi. »

Oui, oui-oui.

Et après, au niveau de l'Ouverture, par exemple... Tu changes tes cours fréquemment, toi, ou tu... tu essaies de garder ton même cours, ou d'un cours sur l'autre... Par exemple, là, tu as plusieurs classes, tu as plusieurs secondes ou plusieurs premières avec qui tu fais la même APSA...

Oui.

Est-ce que ça te dérange de faire plusieurs fois le même cours ou au contraire, est-ce que tu te dis : « Bah, c'est rassurant, ça me permet... » ?

Non, mais si je fais plusieurs fois le même cours, c'est juste qu'après, ils n'impriment pas tous à la même vitesse, c'est juste qu'il y a des modifications ; mais non, moi, ça me permet d'assurer plus au niveau des cours, une fois que je l'ai déjà enseigné avant... après, il y a des fois où ça m'énerve aussi, où j'ai plus envie de refaire le même, mais de... mais j'ai... ça me donne quand même une certaine assurance au niveau des cours, oui.

Et au niveau des contenus, après, par exemple, ce que tu vas amener, toi, en tant que prof...

Oui.

Tu as l'impression de te répéter, de leur dire toujours la même chose ou tu as l'impression par contre... ?

Oui. Il y a des choses sur lesquelles, oui, forcément, je reviens toujours sur les mêmes choses, oui-oui. Il y a des contenus qui reviennent systématiquement. Après, non, ça va, j'arrive à ne pas m'ennuyer parce qu'il y a vraiment des profils différents, je dois vraiment prendre... Les classes, il y a vraiment des profils différents : j'ai des classes où il y a par exemple que des garçons, ou un mélange de filles-garçons ; des classes où il y a des filles et où elles ne pratiquent vraiment pas beaucoup, elles sont pas... elles sont pas bonnes dans l'activité, elles n'osent pas ; j'ai des classes où il y a des filles, si, elles osent et elles veulent gagner, là, c'est plus les garçons qui ont un... bah, ils ont un problème d'estime d'eux-mêmes parce que ils se disent : « Oh, je me fais battre par une fille » ; donc vraiment, il faut que je travaille différemment avec les élèves, au niveau des profils de classe, en fait, qui sont totalement différents, donc ça...

Ça montre quand même ton engouement, tu vois, pour l'Ouverture au changement dès que tu es dans des choses qui sont plus de la vie courante, un petit peu ; tu vois, t'as envie que ça change, que ça évolue, mais après par contre, dans la pratique, intrinsèque, bah, t'as envie d'être rassurée...

Oui, quand même.

Donc de prendre un peu confiance donc ça montre l'équilibre, tu es un peu entre les deux.

Oui.

Parce que c'est ça.

C'est bien ça, parce que ça s'explique, ça se vérifie.

Oui, bah oui.

Oui, si tu m'avais fait un truc, si je voyais quelque chose, c'était tout vers l'Affirmation de soi, là, je me serais dit : « Ouh, là » [Rire].

Oui, puis même, tout sur la Conformité ou tout sur l'Ouverture au changement, je vois que toi, c'est vraiment...

Oui.

... pas ton truc, tu vois. Enfin, t'es pas ni sur l'un ni sur l'autre, je veux dire.

Oui. Oui.

Alors que justement...

Après, tu me diras, TZR, au final, tu bouges, tu changes, souvent, mais après, t'aimes bien aussi avoir une certaine stabilité, euh, enfin...

Hm-hm.

Tu vois, il y a un... un mix des deux.

C'est vrai que TZR, du coup, t'es plutôt « Ouverture au changement »...

Oui...

... donc ça t'incite aussi, peut-être toi, à faire un peu plus... à te dire : « Maintenant, je suis dans un établissement et j'y reste un peu... »

Oui.

« Donc j'essaie de reprendre les règles qu'ils ont... »

Oui, oui, oui.

« Et de pas me mettre... de pas tout changer en disant, bah, c'est moi qui arrive, je fais mon truc à moi et ainsi de suite » ; t'as envie de t'adapter un petit peu à ce qui était déjà là et...

Oui, enfin, je veux mettre mes règles aussi mais... forcément, à chaque fois, quand j'arrive dans un établissement, forcément je prends ce qui est mis en place, je peux pas tout changer, sinon ils... ils sont perdus.

Hm.

Je crois pas forcément au niveau des activités, des contenus etc. mais...

Oui, bien sûr, plutôt des manières de faire, des... Bah des règlements et des...

Oui. Bah, après, je reprends les choses qui fonctionnent, bien sûr, j'essaie de reprendre les choses qui fonctionnent.

3 Compositeurs

3.1 Retranscription entretien Hugo

Bonjour

Bonjour

Est-ce que tu peux... concrètement m'expliquer pourquoi est-ce que tu es devenu enseignant d'Éducation physique et sportive ?

Alors, j'ai eu envie de devenir prof d'EPS au départ par passion et... par passion de... du sport, et après je le suis devenu par circonstances un peu plus tard.

Est-ce que tu peux... me dire donc quelles... (bruit de porte en fer ou autre objet métallique) quelles étaient tes passions et... quel était le lien du coup avec l'enseignement de l'Éducation physique ?

(...)

Passion pour le sport tu m'as dit, passion pour certains profs ?

Oui. Des... euh oui. Ce sont des, des profs qui m'ont donné envie d'être prof ; et également des profs qui m'ont donné envie d'être prof parce que je les ai euh... je ne supportais pas comment ils étaient, donc je voulais être autrement.

Est-ce que tu peux me dire des comportements qui... t'ont marqué, du coup, que tu ne supportais pas à l'époque, et après... que tu adorais...

Que je ne supportais pas c'était le côté... directif. (...) Que je supportais pas c'était le fait qu'on ne pouvait, qu'on ne pouvait pas euh... poser des questions. Ils étaient plus dans le côté magistral que échange. Et après ce que j'ai réellement aimé, après c'était, avec certains profs, c'est le fait que il y ait réellement des échanges. Le fait qui il y ait peut-être des affinités naturelles qui s'ont créées avec des profs. Et des profs aussi qui ont réussi à cerner comment dire plus ou moins la personnalité de leurs élèves et en particulier de moi, et qui m'ont donné envie de donner, euh, qui m'ont donné envie de... d'aimer leur matière à travers ce que j'aimais déjà. Je sais pas, par exemple une prof de Français qui m'a passionné par le Français et... parce que un temps je me passionnais, je sais pas pourquoi... pour le Moyen Âge, et... donc une fois elle est revenue à un cours elle m'a donné 2 ou 3 livres sur le Moyen Âge et sur... sur les châteaux cathares. Et donc j'ai lu plein de bouquins sur les châteaux cathares. Et ça m'a donné le goût de la lecture, c'était en Terminale. Voilà, donc elle s'est rendue compte que j'aimais tout ce qui était en relation avec les Cathares, le Moyen Âge. Donc elle m'a apporté des romans euh... initiatiques comment dire sur les, sur les, sur les Cathares.

Là-dessus est-ce que t'as des analyseurs en termes de personnalité pour ces personnes-là ? Donc elles on voit un peu de l'altruisme, est-ce que t'a d'autres critères qui te marquent, qui t'ont marqué un peu comme cet élément que tu viens de me cibler, le... le prêt d'ouvrages... Tu vois autre chose ?

Bah non tout simp... euh. Bah le critère je crois que le premier critère c'était la manière dont... ces personnes-là, ces profs-là nous accueillait. C'est à dire c'était, c'était jamais des profs qui étaient euh, euh... qui arrivaient avant nous ou après nous, mais qui étaient... qui arrivaient en classe en même temps que nous, bon bah très bien, et qui nous attendaient toujours à la porte de la classe et à chaque fois c'était un sourire. Donc nécessairement, comment dire, c'est... pour moi c'est quelque chose que je reproduis plus tard. C'est-à-dire que je reproduis plus tard pour moi pour ma pratique actuelle ou même quand j'ai des stagiaires qui, euh, qui, qui ont le CAPES qui sont en année de validation ou qui des étudiants de licence ; je leur dis, je leur dis la première chose que vous devez faire comprendre, comment dire à, à des élèves, c'est que vous êtes content d'être là.

Donc dans tes figures référentes, pour toi, le premier élément qui t'a marqué c'était l'aspect en fait bienveillance un peu, ou en tout cas l'aspect « on te reçoit avec une envie...

Oui.

Avec du positivisme avec »...

Être content d'être là.

Hmhm...

C'est ça qui est important.

Et... être content tu le voyais avec toi tu dis le sourire ?

Le sourire, le regard... le regard n'était pas orienté vers le sol. Il était orienté vers tous les élèves ou... peut-être envers un élève en particulier parce qu'on savait que la séance précédente ça s'était mal passé. Mais il y avait toujours quelque chose... il y avait toujours une attention.

Ok. Maintenant, sur les... éléments qui t'ont marqué tu m'as dit cette passion donc les profs que tu ne supportais pas c'est des profs directifs. Si pour autant ces profs directifs étaient contents d'être là, est-ce que pour toi ça te... t'avais quand même de l'affinité fin...

Oui oui. En particulier un prof de Maths que j'ai eu en... Seconde, Première et Terminale, qui m'a fait aimer les Maths, qui était hyper euh assez directif. Mais qui était dans le dialogue, mais quand même assez directif... et euh, mais il était dans l'exigence, dans l'exigence pure. C'était l'exigence, voire l'excellence pure.

Hmhm.

Alors... (prises de parole simultanées)

Et ça t'a... (prises de parole simultanées)

Alors ça, ça, ça a marché avec moi parce que j'étais en recherche de ça. Et que j'avais peut-être les capacités à ce moment-là, comment dire, de répondre à ces exigences-là. Mais... j'ai eu des copains-copines qui se sont cassé la gueule comment dire, justement, à cause de ce... de ce degré d'exigence qu'elles y pouvaient pas suivre.

Et donc toi c'est quelque chose qui te marque...

Non... (peu audible)

Que t'essaye pas de reproduire du coup, que t'essayes de... d'éliminer ?

Oui, mais j'essaye d'avoir ce degré d'exigence euh... avec certains élèves, pas avec tous. Donc souvent quand je parle aux élèves... je ne parle pas jamais d'excellence, je parle de... « son excellence », c'est-à-dire qu'on parle de... je ne... faut pas rechercher l'excellence, faut rechercher « son excellence ». Donc on est dans un processus d'apprentissage par rapport à ce qu'on sait déjà faire et... jusqu'au... euh... jusqu'où il pourrait aller. Donc c'est rechercher « son excellence ». J'ai jamais aimé le mot excellence, mais dès qu'on lui attribue « son » ça va... ou « mon », ça, ça me va beaucoup mieux.

Ouais on... personnalise l'excellence.

Ouais. (prises de paroles simultanées)

Est-ce que là-dessus du coup tu peux me parler des circonstances qui t'on fait être enseignant ? Tu m'as parlé de circonstances tout à l'heure.

Les circonstances c'était juste le fait d'avoir fait toutes mes études en... en STAPS, maîtrise STAPS. J'ai fait des études en Philo également, j'ai une licence de Philo. Et après je suis devenu... intermittent du spectacle. Par passion, parce que j'étais fou de... fou de musique. Et après la circonstance c'est juste... j'avais pas nécessaire envie de... j'avais fait des petits remplacements euh, comme ça dans des CFA, j'étais pas... j'étais pas certifié. Et... après je suis devenu prof de... je suis devenu musicien. Et après j'ai rencontré une fille qui était prof d'Arts plastiques et... qui a eu un poste... en Afrique. Et... moi aussi j'ai eu un poste, parce que j'ai fait une maîtrise euh... Et lorsque j'ai travaillé là-bas, ça m'a plu. Ça m'a plu, ça m'a plu parce que autant... ce qui ne m'avait pas plu, au départ quand je faisais des p'tits remplacements, c'est le fait que ce soit des remplacements peut-être d'une année ou de six mois ou de huit mois, mais j'avais pas le temps de... de, de me, de m'imposer et de proposer des choses. J'étais plus dans le cours d'EPS, comment dire de, entre guillemets, entre guillemets vraiment de base ou j'étais juste tout simplement prof d'EPS, mais j'étais pas nécessairement une personne référente comment dire dans l'établissement et qui pourrait proposer plein de choses.

Hmhm.

Et à partir du moment où je me suis, je me suis mis dans un... lycée... lycée français à Yaoundé, au Cameroun ; je suis resté plusieurs années, et à partir du moment où je suis resté plusieurs années à partir de la première année j'ai commencé à monter des projets. Et... et là ça m'a réellement, ça m'a réellement plu.

(bruit du micro) Ok.

Donc c'est les circonstances parce que je pense que je serais pas de venu prof d'EPS si j'avais pas rencontré cette fille-là. Et euh... et des circonstances parce que ma première longue expérience au même endroit a été riche, et en même temps m'a donné envie de continuer.

Ok. Pour toi ça t'a quand même, est-ce que tu penses que ça a toujours guidé cette logique que t'avais vu chez les profs que tu aimais bien ? Donc cette affinité, l'en... l'envie de... enfin la personnalité d'être accueillant, d'être bienveillant. C'est quelque chose qui t'a toujours guidé dans ton enseignement, depuis que t'a démarré ?

Tout le temps.

Ok. Est-ce que... enfin quels sont les critères, pour toi, maintenant avec le recul, qui te permettent d'être bien dans ce métier ?

(...) Euh... (bruit de crayon sur le papier ou similaire) (...) La relation que j'entretiens avec mes collègues. (...) Et... également, la relation que j'entretiens, euh que j'entretiens avec les élèves. Au sujet de choses.

(...) Ok. Est-ce que là-dessus tu pourrais me dire euh... en quoi est-ce que la relation avec les collègues influence... ton quotidien ?

(...) Parce que si j'ai envie de bien faire mon métier de prof, il faut que j'ai envie d'y être, et pour euh, et donc euh un lieu est toujours habité par des gens, donc des gens que l'on rencontre dans un collège, dans un lycée, ce sont des collègues et des élèves, donc ce sont des gens que j'ai envie de... retrouver.

Hm.

Donc euh c'est le côté humain c'est... j'ai envie de retrouver des gens, de retrouver des collègues, et j'ai envie de retrouver des élèves. Donc, à partir du moment où je prends plaisir à retrouver des collègues et des élèves (inspire) ça me... bah ça me crée du bien-être.

(...) **Ok. Là-dessus, moi c'est vrai que ça m'in... ça m'interroge parce que je retrouve cette donc euh en fait le relationnel aux autres qui est très important, et hm... pour autant hm... c'est c'est pas, fin pour toi l'aspect, les élèves que tu vas avoir face à toi ou les, en fait si si t'as une mauvaise euh ambiance, est-ce que tu peux concevoir que tu peux avoir une mauvaise ambiance avec tes classes, avec tes élèves, avec tes collègues... ou pas ?**

Non. Non... (deuxième « non » à peine audible)

Dans tous les cas tu mettras tous les moyens possibles pour...

Oui parce que... c'est la première chose que je fais, au-delà peut-être du contenu que je pourrais mettre dans les cours, mais c'est le de créer un bon climat de classe. Le bon climat de classe, ça va être en fonction des classes. Le bon climat de classe on peut le... on peut le créer naturellement euh... avec une classe qui est au départ sympa et le bon climat de classe ça se passe aussi autrement. Peut-être par un peu plus de sévérité, un peu plus d'exigence, par rapport, je sais très bien qu'au bout de trois mois comment dire je pourrais retrouver euh, avoir la même attitude que je... peux avoir avec une autre classe qui était plus calme au départ.

Hmhm. Du coup ce climat de classe comment tu fais pour le construire ? Tu dis que tu l'adaptes à la classe, mais est-ce que toi t'as des... des éléments qui t'ont vraiment chers, que tu... as routinisés, que tu as construits ?

(...) Après... tout dépend vraiment euh... (bruit d'écriture ou similaire) C'est aussi super important je pense – et on y fait pas suffisamment attention quand on est prof d'EPS –, tout dépend de la première activité que l'on fait. C'est super important parce que, souvent, bien souvent quand on est prof d'EPS première activité qu'on fait, traditionnellement, c'est ça va être le 3 fois 500, ça va être le demi-fond, et c'est pas nécessairement quelqu'un euh une activité qui va créer un bon climat de classe dans la mesure ou nécessairement on va le demander (reprend son souffle) Alors, après il va fa... on peut trouver comment dire des manières de... de, d'organiser son cours pour justement... multiplier les interactions entre les élèves, multiplier des interactions différentes, pas nécessairement toujours mettre dans les groupes affinitaires. Enfin des groupes affinitaires multi... euh... différencier les groupes par niveaux, par affinités, par euh... Alors, ça c'est, euh au cas, dans le cas où on ferait une activité euh... (reprend son souffle) de CPA. Mais par contre c'est vachement intéressant quand au départ de... quand on fait cirque en premier cycle, c'est vachement intéressant. Parce qu'il va se passer des choses. On va aller au-delà de la performance, au-delà de l'interaction. On va aller vraiment au cœur même, c'est-à-dire dans ce qu'on en a envie de démontrer, de dévoiler.

Hmhm. On va vraiment toucher à l'essence de l'individu, essayer du coup de créer... Ce climat de classe comment tu le décrirais le climat de classe que tu vises ?

(...) (inspire) Pour moi le climat de classe il faut que ce soit joyeux. (...) Joyeux, travailleur. (...) (bruit d'un cliquetis) Je sais pas si on peut le dire ça d'un climat de classe, mais euh... qui se... qui a envie de travailler. Que les élèves aient envie de travailler et... ouais puis de l'entraide. (...) De l'entraide. (bruit de crayon)

Ok. Je reviendrai un peu là-dessus tout à l'heure, mais ça m'intéresse un p'tit peu de voir... Qu'est-ce qui a changé ta manière de travailler du coup, parce que je vois, fin je sais pas si il y a une évolution, mais euh... tout ça c'est quand même quelque chose qui a dû s'construire avec le temps, peut-être l'aspect cirque ainsi de suite. Est-ce que tu vois des éléments qui t'ont vraiment marqué, qui t'ont fait... prendre une tangente à un moment donné, dans ta manière de viser ce climat de classe, dans ta manière de, d'aborder les activités euh... par exemple de la CP4, fin euh de la CP3 pour plutôt en premier ainsi de suite... ?

Hm. (prend son souffle) Je pense pas qu'y a un élément déclencheur. Je pense c'est juste euh... au fil des années on se rend compte d'un certain nombre de choses. Si i a peut-être j'ai loupé, j'ai loupé comment dire euh il y a une classe où il y a un... un moins de bon climat de classe que dans une autre et... pourquoi ? Est-ce que c'est dû aux élèves, est-ce que c'est dû à moi... Donc, j'ai pas nécessairement de réponse par rapport à ça c'est (prend son souffle) euh... (bruit d'écriture) (...) Non, j'ai pas nécessairement de réponse.

Ok. (prises de paroles simultanées)

Mais... je pense que c'est plus une évolution et... c'est peut-être aussi... un... peut-être en vieillissant dans le métier, on maîtrise davantage le contenu, donc on est un peu moins stressé par le contenu. (prend sa respiration) Donc nécessairement on va s'intéresser davantage au climat... de classe. C'est-à-dire que savoir ce que l'on va proposer en cours on le sait déjà, on l'a déjà travaillé plusieurs fois, on l'a déjà... Ça fait déjà peut-être 10 ans que je fais une activité donc je sais très bien ce qui va se passer le cours, en termes de contenu... (prend sa respiration) donc ça ne me stresse pas. Donc ma réflexion va plutôt se porter à un moment donné pendant le cours à... à justement à travailler sur ce climat de classe. C'est-à-dire que y'a aussi... peut-être je vais moins me perdre de temps à observer... pas perdre de temps, mais euh je vais pas passer euh... (bruit d'écriture) je vais pas passer mois de temps à observer des élèves dans la mesure où, des fois, un simple coup d'œil me suffit à... à savoir s'il réussit, s'il réussit pas, s'il a besoin d'aide, s'il n'a pas besoin d'aide. Alors que peut-être euh... il y a 15 ou 20 ans... y me fallait pas un coup d'œil, y me fallait quand même observer 2 minutes.

Hmhm.

Maintenant le coup d'œil... le coup d'œil me suffit... (bruit de récréation d'école ou similaire)

Dans les... (prises de de paroles simultanées)

Et après tout ça... Et je pense que tout ça est très inconscient hein. C'est-à-dire que savoir si un... si un cours tourne bien : c'est hyper inconscient. C'est-à-dire que je vais tourner la euh, je vais tourner la tête un peu partout dans le gymnase ou autour du mur d'escalade ou... et je saurai très rapidement si le cours tourne bien, si tout le monde est en activité ou pas, si y en a qui glandent, si... pourquoi y glandent. J'arrive très bien à analyser très rapidement la situation maintenant. Alors que peut-être ce n'était pas le cas il y a 20 ans et ça me stressait davantage (respire) et... et donc finalement j'étais beaucoup moins cool, et en plus j'étais vachement attaché au contenu que j'étais en train plus ou moins d'apprendre, de peaufiner, parce que il y a des activités que je ne connaissais pas quand j'ai commencé.

Hmhm.

Je crois que c'est l'expérience qui... qui fait ça.

Notamment dans l'expérience dans l'activité, aussi...

Dans l'act... (prises de paroles simultanées)

Et l'expérience après...

Et après (prises de paroles simultanées) humaine aussi. Et après se dire est-ce que quand on est... Moi je me rappelle quand j'étais jeune prof que j'avais toujours 2... 1, 2, 3 élèves qui fai... euh... (respire) faisaient le bazar en cours, beh tout de suite je passais du temps avec eux et... à essayer de les remettre... (cherche ses mots) et que maintenant je euh... essayer de les remettre au travail. Et que maintenant peut-être je le fais moins... J'aurais p't-être, peut-être une tendance maintenant à oublier ces élèves-là... totalement les oublier pour leur faire comprendre que moi ce qui m'intéresse c'est le cours... ce sont pas leur conneries. Et que finalement comment dire c'est un peu à les marginaliser, et que nécessairement ils vont revenir vers moi. Je pars... euh, euh, maintenant je... (prends sa respiration) pars du principe que... j'essaie de faire comprendre aux élèves : ce qui m'intéresse c'est le cours, c'est pas les conneries que vous faites. Et donc c'est pas à moi de venir vers vous parce que vous faites une connerie, c'est à vous de venir vers moi parce que je sais quelque chose. Donc c'est totalement différent. Et ça c'est euh... ça c'est aussi c'est l'expérience.

Et qu'est-ce qui fait du coup... ils reviennent vers toi parce que t'as des choses pertinentes à leur amener, parce que t'es ambitieux avec eux ? Ou ils reviennent vers toi de manière récurrente, juste parce que dans tous les cas t'es dans ce rôle de... dans cette stature de prof et toi t'a rien à leur prouver ?

(« Tt », bruit de langue qui ponctue la réflexion) Non parce que je pense euh... Naturellement, je pars du principe pour 90 % pourcents des élèves... ce c'est un pourcentage un peu... euh... (prend sa respiration) par ce euh... pourcentage, mais... pour moi la très très grande majorité des élèves sont contents... ils sont contents d'apprendre. Je suis persuadé. Et à un moment donné si on... si on a fait preuve (respire) de son expérience, de son savoir ; ils vont revenir vers nous. J'en suis persuadé. Par contre, je suis pas euh... je reste persuadé que si on a fait preuve d'incompétence ils vont pas revenir vers nous. Et donc je pense sincèrement que les élèves sont contents d'être là, d'apprendre – pas tous hein – et d'autres sont contents de faire les cons. Et ils vont tout le temps... ils reviennent tout le temps vers le prof. Le... (inspire) le symbole même comment dire je pense... c'est pas nécessairement en cours, mais... quand l'année scolaire se termine... (le locuteur cherche son mot) En collège c'était le cas, j'étais dans un collège euh... pas difficile comment dire, mais avec des élèves quand même assez difficiles. (Prend sa respiration) L'année scolaire se finissait à peu près le 20-22 juin puisque il y avait le brevet. Et après il y avait le brevet on faisait des réunions entre les profs début juillet pendant une p'tite semaine. On sortait boire un café, on sortait boire une... fumer une cigarette. Et quels sont les élèves qui passent au collège, quels sont les élèves qui viennent nous dire bonjour ? Ce sont les élèves qui faisaient... qui faisaient les cons. Alors nécessairement ils reviennent vers nous. Ils reviennent vers une sorte de pilier, qui là. Les profs ou le... ou le collègue.

Hmhm.

Donc le... je reste persuadé, encore une fois... (cherche son mot) ces élèves-là dont on aurait peut-être envie comment dire de les accrocher au mur euh pendant certains cours... beh ces élèves qui reviennent nous voir immédiatement à la fin de l'année parce que... ils savent pas quoi faire.

Et que t'as socialisé par les apprentissages, pour toi du coup c'est...

Oui, par la, par la relation ou... le simple fait de discuter d'autre chose que de cours. Je crois que c'est important aussi... c'est une discussion que j'ai eue justement il y a une semaine avec des collègues de lycée, je leur ai dit que ça ça maquait par rapport au collège : c'est le fait qu'on n'ait pas le temps de leur dire que c'était bien, et on passe trop de temps à leur dire que c'était pas bien. Comme on n'a pas nécessairement beaucoup de temps en lycée, avec les élèves... finalement on considère que pour les faire progresser on va leur dire « ça tu l'as mal fait » que plutôt leur dire faut les, faut... euh au lieu de leur dire que « ça tu l'as bien fait et t'es vraiment en voie de progrès ». Et qu'on n'a pas le temps de leur dire que c'était bien. Comme on n'a pas le temps de... je l'ai dit justement mardi dernier, j'ai dit à une classe... qui était des fois un peu (respire) un peu bruyante et je leur ai dit « c'était un cours génial ». Et comme par hasard, le cours suivant était tout aussi génial. Pourquoi, comment dire, pourquoi leur dire ce qu'il ne faut pas faire et... pourquoi ne pas leur dire que ce qu'il faut faire quand ils le font bien ? Parce que nécessairement on pa... on (respire) on travaille toujours sur des références. On prend toujours exemple sur quelque chose. Si on leur dit que un cours se passe bien, on leur explique juste... ils savent pas ce que c'est. Mais quand un cours se passe bien... et « ce cours-là ça s'est bien passé ». Donc c'est comme ça qu'il faut faire. Donc

nécessairement ils peuvent prendre exemple (cherche son mot). Donc si on prend pas le temps de leur dire que ce cours était super bien, y peuvent, ils ont pas de référence... d'un cours qui se passe bien.

Hmhm. Ouais. (dit très bas) On sait pas et... nous c'est pareil en fin de compte est-ce que toi, là-dessus, t'as un élément qui t'a marqué, un prof qui t'as marqué concrètement, un seul prof qui t'a marqué dans sa manière d'être ? Et est-ce que tu pourrais me dire qu'est-ce qui t'as marqué chez lui ?

(...) (respire)

Ta référence à toi du coup d'un enseignant modèle.

(petit bruit de claquement) (soupir) (bruit de cour de récréation ou similaire) (...) Y'en a plein bah après, après ça reste des souvenirs. Euh... le souvenir que j'ai d'un prof d'EPS, avec qui je m'entendais bien... (bruit de micro et/ou ou de crayon) je l'ai eu en Première et Terminale. Et euh... je préparais le concours d'entrée pour rentrer en STAPS à Bordeaux, et je préparais le euh... en athlétisme c'était le 1500 (« quinze-cent ») mètres. Bon j'étais bon en fond et il y avait pas de problème, mais... je savais pas ce que trop ce que c'était le 1500 (« quinze-cent ») mètres. Il s'est fait opérer du genou... (inspire) et pendant 4 mois il était pas là et ça correspondait aux 4 mois où... de mon... de ma période de réellement d'entraînement dur. Et ce prof-là comment dire téléphonait chez mes parents pour savoir où j'en étais de mon entraînement et juste avant de se faire opérer il m'avait fait une lettre – je l'ai encore à la maison – de 40 pages, où il m'expliquait... il m'avait fait tout mon programme d'entraînement. Tout mon programme d'entraînement avec des temps de référence et tout sur la piste... Il était venu voir avec moi la piste sur laquelle je devais m'entraîner. Donc rien que ça, et... donc quand il s'est fait opérer du genou, il... (cherche son mot) il m'appelait régulièrement ou... il m'envoie une carte postale pour savoir où est-ce que j'en étais... Alors c'est anecdotique c'est une relation comment dire euh... d'un prof avec un élève. Mais... et ce prof-là était hyper exigeant. C'est-à-dire que c'était... il était hyper exigeant et c'était pas un prof avec qui je rigolais beaucoup... On rigolait pas avec lui hein. Quand je... justement je préparais également la gym avec lui pour le concours d'entrée... on rigolait pas avec vous. Même il était relativement austère. Mais dès qu'il a senti... qu'il pouvait être utile, c'est devenu un autre homme. C'est réellement devenu un autre homme qui était... Il m'a fait voir ce que c'était la passion d'être, peut-être le... d'aimer son métier ou... de vouloir... ou euh d'être prof d'EPS.

(bruit de micro), mais dès qu'y a eu de l'intérêt quand même de ta part, d'un élève qui était...

Ouais. (prises de parole simultanées) Et... oui donc il y a eu... C'est une anecdote, mais après il y a eu juste... je pense la prof qui m'a le plus marqué c'est ma prof de Français que j'ai eu euh c'était prof de Français et d'Arts plastiques que j'ai eu en Sixième, Cinquième, Quatrième et Troisième ; qui m'a suivi pendant 4 ans et... que j'ai... (cherche ses mots)

Du coup, que c'est quoi les critères qui vraiment chez toi t'ont marqué chez elle ?

Euh... hm. (inspire) (...) Ce que je disais au départ c'est que j'avais l'impression qu'elle connaissait les élèves, qu'elle connaissait réellement les élèves. Elle prenait du temps, à discuter euh à dire euh euh... (inspire) à savoir ce qu'on faisait à l'extérieur... et en fonction de tous ces p'tits... euh... de tout ce que l'on pouvait faire à l'extérieur elle nous... (bruit de crayon ou similaire) elle nous connaissait un peu mieux et elle pouvait un peu mieux comment dire nous proposer des... des choses. Bah je parlais de cette histoire de Moyen Âge... elle savait que je faisais du sport, elle savait que je faisais la musique donc tout ça comment dire ça faisait un mélange... Et euh... comme elle savait qu'un autre copain faisait peut-être du rugby et puis faisait peut-être de la sculpture et puis en fonction de ça comment dire elle euh... elle arrivait toujours trouver à quelque chose pour euh... les ramener vers elle.

Donc tout à l'heure, pour revenir un peu à un professionnel c'est... entre le singulier et le collectif, et là donc tu reviens un peu sur l'aspect singulier avec cette prof et tu... t'à l'heure tu me montrais vraiment le collectif qui t'étais vraiment clair... t'avais vraiment identifié comme primordial avec le climat de classe. Comment tu te positionnes toi par rapport à cet... ce dilemme, ce paradoxe qu'il faut arriver à gérer ?

Y'a pas de paradoxe, je pense pas. Parce que si... on va pas... Comment prendre en considération un groupe si on n'a pas pris en compte... en considération l'individu ? C'est-à-dire que on n'est pas dans une approche collectiviste ni dans une approche totalement individualiste comment dire, on est entre les 2. C'est-à-dire que pour réellement créer un groupe, il faut que chacun ait sa place et que pour que chacun ait sa place il faut que on connaisse chacune des personnes.

(inspire) Est-ce que tu penses que... c'est important... hm... la personnalité de l'enseignant, l'effet enseignant, est-ce que tu trouves qu'il est central... dans... ces postures-là que tu développes... En tout cas dans le climat de classe est-ce que tu penses que c'est un élément fondamental ?

Ah oui.

Est-ce que du coup tu peux me dire, peut-être, toi, qu'est-ce qui... te semble être hm... le plus important quand tu vois une classe arriver ou quand... Dans ta posture éducative qu'est-ce que qui t semble être le plus important ?

(...) Euh... Être là. (léger bruit de claquement : chaussure ou pied de chaise) c'est-à-dire que je... (inspire) (...) (bruit de crayon) je leur fais comprendre que je suis là. Soit je les accueille, soit comment dire euh... là je vois où nous travaillons c'est... c'est un grand gymnase ; on a un bureau des profs d'EPS. Les él..., les élèves euh, ne rentrent jamais euh... c'est nous qui ouvrons la porte... et quand y rentrent y passent devant nous. Donc déjà on leur fait voir : vous rentrez dans un lieu où il y a des profs. C'est pas un gymnase.

(...) (début de prise de parole) (prises de paroles simultanées)

C'est une salle de cours. Donc on est là, on dit bonjour. Donc on fait voir qu'on est là. (inspire) Donc je crois que c'est la posture, c'est... faire... (inspire) (bruit de micro) euh... (bruit de micro ou de crayon sur du papier) c'est vraiment être là, être présent. (bruit de micro ou de crayon sur du papier)

Est-ce que cette présence du coup, c'est une présence pour toi ? J'ai l'impression d'... (bruit de métal ou de porte en fer comme au début) entendre comme une présence, en termes de conscience, en termes de... une présence psychologique forte...

Hmhm. (simultané)

C'est-à-dire en fait être là, être toi-même.

Hm.

Arriver dans ton... cours et être présent, toi, en tant que... fin en tant que vraiment individu à part entière. Et donc je me positionne non pas en tant qu'enseignant, mais en tant que humain avant tout.

Hmhm. Ouais c'est ça. (prises de paroles simultanées)

C'est comme ça que tu... (prises de paroles simultanées) et donc là les élèves par exemple ils sont dehors, ils se lèvent, le gymnase est fermé...

Ouais.

À partir (prises de paroles simultanées) du moment où le cours démarre ils passent devant vous...

Ouais.

Y vous saluent obligatoirement où y... ?

Y nous saluent ou pas, mais... on est là, on dit bonjour euh, il y a des (cherche le mot)... après ça va être euh... pas improvisé, mais... on voit un gamin qui arrive avec euh... (inspire) je sais pas avec des... nouveaux baskets on... va le chambrer un peu, on va le faire, on va le remarquer ça une fille qui va arriver euh je sais pas qui va commencer à baisser les yeux on va dire « toi t'as pas envie » ou « t'as encore oublié tes affaires », mais lui dire « on se rappelle que t'as oublié les affaires la semaine dernière, mais là tu, tu baisses les yeux parce que tu sais très bien que t'as peut être oublié tes affaires et que tu vas te faire engueuler » et puis y me dit « nan, c'est autre chose » et puis voilà. Donc c'est des (cherche son mot) plein de petites choses comme ça pour leur dire... bah euh je fais attention à vous ou... ou si il y a un élève qui a été absent 2 fois de suite il arrive et puis je dis « ha beh t'es là aujourd'hui... ? » (respire)

Hmhm. Ok. Ensuite, peut-être à l'échelle hm... Cette présence du coup c'est dans le cours. En termes peut-être de hm... (respire) euh... macro, quel est, pour toi, vraiment la finalité un peu de l'éducation notamment, enfin de ton éducation à toi... pour des élèves... À quoi tu veux arriver pour ces élèves-là ?

(respiration) (bruit de micro et/ou crayon) (...) (...) Euh hm... (soupir) J'aimerais qu'ils comprennent à la fin que apprendre c'est pas nécessairement une contrainte. (bruit de micro ou autre bruit extérieur) Apprendre c'est aussi un plaisir. Mais après c'est un plaisir différé. (bruit de crayon) À quel moment ça va nous servir ? (bruit de micro et/ou de crayon) Est-ce que c'est un plaisir immédiat ? Est-ce que c'est un plaisir différé ? On sait pas trop. Mais apprendre c'est pas nécessairement une contrainte. (...) (voix lointaines) Et... (cri lointain) je crois que, je crois fondamentalement à comment dire... à l'idée d'expérience... (cris d'enfants lointains) ce qu'on appelle euh, mince comment il s'appelle euh, c'est Ubaldi qui parlait de ça. D'expérience mémorable... (mêmes cris)

Hmhm.

Je crois fondamentalement ça, parce que c'est un moment donné (inspire) on va créer une expérience mémorable en... escalade ou une expérience mémorable quand on va faire un spectacle de cirque, une expérience mémorable quand on va faire... on va partir 3 jours en vélo avec des élèves. (prend sa respiration), Mais faut toujours revenir sur cette expérience mémorable et juste leur dire : « pendant ces 3 jours de vélo, pendant ce spectacle de cirque, pendant cette séance d'escalade... au-delà de l'expérience mémorable, au-delà du plaisir que vous avez trouvé, est-ce que vous appris quelque chose ? » (bruit de micro) Et là y vont me dire : « bah oui euh j'ai appris des choses... je sais pas quand j'ai fait... euh je sais pas hier matin avec une classe de Terminale on a fait euh... un apprentissage du vol comment dire en... chute en tête comment dire en escalade. (respiration) Ça leur foutu les... un peu les chocottes. Et c'était quand même une sacré expérience pour eux. Et leur dit : « est-ce que vous avez appris quelque chose là ? » Y dit « oui j'ai appris que... (prend sa respiration) euh... j'ai appris plein de choses par rapport à la sécurité, pourquoi depuis euh, depuis 4 mois vous nous expliquez ça. (bruit de micro) J'ai compris pourquoi maintenant je dois toujours euh enfiler mes dégaines. Comprendre toujours maintenant pourquoi euh si j'oublie une dégaine ça peut être important. Je comprends pourquoi vous me dites quand je dois mettre une dégaine (inspire) euh... et pis une dégaine je dois pas avoir le bras tendu, parce que je, je comprends tout ça maintenant ». Donc, dans l'expérience mémorable leur dire bon : « je vais créer toutes les conditions sécurité pour que vous ne tombiez pas, mais que vous allez faire un vol et que vous allez peut-être certainement chuter de 3 mètres. Ça c'est quand, euh c'est quand toutes les conditions sécurité sont remplies... »

Hmhm.

« Mais imaginez que si vous ne... euh si vous oubliez ça, tout ce que je vous dis depuis 4 mois, si vous l'oubliez (...) qu'est-ce que se passe ? » Donc, finalement dans le plaisir, dans le... un peu dans la peur de cette expérience mémorable... (inspire) et beh y z'ont appris des choses, c'est que ce que tout ce qu'on a vu... sert.

Hmhm. (à peine audible) (simultané)

Quand on fait 3 jours en vélo, c'est au bout... après les 3 jours en vélo... c'est bien de se revoir 1 heure, 2 heures après, euh 1 heure, 2, 2 heures, euh, après ces jours-là, et leur dire : « qu'est-ce que vous avez appris ? » (...) « J'ai appris que faire 50 kilomètres dans la journée c'est possible. » « J'ai appris que... quand on part 50 kilomètres euh... quand on fait... une sortie en vélo, il va falloir prévoir ça, ça, ça et ça. Il va falloir, il faut s'organiser. » « Donc, est-ce que s'organiser c'est uniquement pendant les... est-ce que c'est uniquement pendant une espé... euh ces 3 jours en vélo ? S'organiser c'est aussi quand vous allez partir en vacances, s'organiser quand, également quand vous allez préparer un planning de révisions pour votre brevet. S'organiser c'est également euh ce que vous allez faire pour la Bac. Etc., etc... Donc, dans le plaisir de s'organiser pour 3 jours en vélo, mais vous avez appris à vous organiser. Dans un contexte bien particulier et justement si vous arrivez à vous extraire de ce contexte particulier peut-être vous avez ap... vous avez appris tout simplement à vous organiser ».

Hmhm.

« Et ça pourrait vous servir... plus tard ou pas. Mais... » Je crois que c'est ça c'est l'idée d'expérience mémorable peut très bien nous euh... euh... faire ressurgir euh vraiment quelque chose d'essentiel qui pourrait nous comment dire nous... nous être utile pratiquement tout le temps. Et que le... le côté anecdotique de la... du cours... (bruit de micro ou de crayon) Trop souvent je pense que le (respire) alors que je suis pas tellement pour une Éducation physique utilitaire ou euh ou... une école totalement utilitaire, mais euh... Trop souvent y nous disent : « à quoi ça sert d'apprendre ça ? ». Et je crois qu'on a de plus en plus de mal à... à... à déthéoriser tout ce que l'on fait. Ce serait bien que ce soit en Maths, en Physique, en EPS, dire : ce qu'on apprend là ça peut nous servir euh pour... pour autre chose.

Hmhm.

Je prends un exemple, mon exemple hein. Je me rappelle très bien, quand j'étais en Première, Terminale, je faisais un, un Bac C, à l'époque, j'étais nul en Physique. Ce que j'appelle nul. Je tais très bon en Maths (inspire), je tais bon en Chimie, je tais bon en S.V.T., mais en en Physique-chimie j'avais 3 ou 4 de moyenne. J'étais vraiment nul. Parce que je comprenais pas. Je comprenais pas l'utilité du truc.

Hmhm.

(inspire) Je suis arrivé en STAPS, on a commencé à faire la bioméca... c'était de la Physique, mais il y avait une relation avec quelque chose que j'aimais. Et comme par hasard beh je comprenais tout.

Rationalisation du mouvement, ça t'a... ?

Eh ouais, ça... ça m'a marqué. L'énergie cinétique au départ d'une bagnole qui pouv... qui allait là, là, là euh ça me parlait pas.

Hmhm.

Par contre l'énergie cinétique d'un coureur, ou l'énergie cinétique comment dire d'un... d'un coureur de 70 mètres haie...

Hmhm.

L'énergie cinétique d'un coureur de marathon tout ça, tout ça... tout ça ça me parlait.

Ça a émis du sens.

Ça a émis du sens dans, bah ça donnait du sens à euh ce qu'on apprenait. Donc je pense que ce... le gros problème que l'on a de généra... tous les profs, c'est donner du sens à ce qu'on fait.

Hm. Là-dessus du coup tu sais vraiment t'sortir de cette ignorance pour amener les élèves vers la connaissance ; ça s'conçoit vraiment bien. Et toi ton rôle du coup tu le vois comment par rapport à ça ? Parce que tout à l'heure tu disais que tu laissais un peu les élèves venir à toi, est-ce que... enfin comment tu te positionnes euh par rapport à cette finalité de... de faire apprendre ?

Non, je parlais de... 2-3, des 2-3 élèves qui pouvaient poser problème dans une classe au lieu de perdre du temps comme je faisais auparavant. De perdre 10 minutes pendant le cours, leur dire : vous faites les cons etc. la prochaine fois tatatata. Maintenant...

Ouais.

Je laisse de côté.

Hmhm.

Et je laisse de côté y reviendront. Pas... peut-être pas pendant le cours, mais dans le cours suivant y reviendront. Ou à la fin du cours. Ou euh... (bruit de martèlement ou de porte en fer qui claque au loin) Ou à la fin du cours si ils sont pas revenus vers moi pendant le cours à la fin du cours.

C'est toi qui y va ?

J'y vais. Je les fais venir. Y... sont seuls devant moi. (bruit de martèlement ou de porte en fer) Je leur dis tout simplement « c'est le dernier cours comme ça ».

Et si ça continue, (prises de paroles simultanées) tu fais comment tu les vires ou tu les... ?

Ça continue pas, généralement. Je leur dis « c'est la dernière fois que t'as ce comportement-là ». J'ai un gamin, Jules, qui a foutu le bordel la dernière fois j'... euh le lundi de la rentrée (respiration) je lui ai dit « tu ne me refais pas le meme coup ». Je lui dit « j'ai remarqué que tu avais fait le con. Je l'ai vu. Je suis pas intervenu parce que j'avais autre chose à faire, plus intéressant... m'occuper des autres qui ont envie de bosser... mais toi c'est la dernière

fois que tu fais ça ». Là le lundi il était... il était impeccable. Donc ça arrive, alors après, après je sais pas comment on peut faire avec des élèves qui continuent. (inspire) Et euh j'ai pas euh... (bruit de trousseau ou similaire) Je travaille pas en ZEP donc je sais pas ce que c'est ça. (bruit de récréation d'école ou similaire)

Hmhm.

Je sais pas réellement quand il y a un élève que veut vraiment pas apprendre... Je travaille quand même dans un contexte assez (inspire) euh... particulier. Comment dire il y a des élèves qui ont généralement envie de bosser... euh... même en lycée là. Mais en collège c'était à peu près c'était pas tout à fait pareil. On était plus proche de la ZEP. Mais ça... ça marchait. Je crois que tout... (voix dans un couloir ou une salle) Pour moi faire apprendre les élèves c'est le... c'est de leur donner euh... leur donner un but. On va arriver là. Leur donner ce qu'on... peut appeler des fois des axes de transformation. Tu vois j'ai envie, je t'ai envie de...

Hmhm...

J'ai envie de t'amener là.

Individuels, ou collectifs ?

Collectifs et individuels. Après euh dites : « si s't'as grimpé aujourd'hui euh... si t'as grimpé une 4B aujourd'hui en... moulinette. Et puis on va considérer qu'à la fin... à la fin du cycle, toi... (bruit de claquement métallique ou porte en fer) j'aimerais bien que tu euh que tu t'es en Terminale que tu grimpes une 4C en... en tête.

Et ça tu l'formalises...

Ouais. (prises de paroles simultanées)

Lui de l'... tu l'écris ou justes t'le lis ?

Je le, je le dis.

Ok. (prises de paroles simultanées)

Je leur dis.

Et euh la fin du cycle ou à la fin de l'année selon...

Ouais. (prises de paroles simultanées)

L'élève, le groupe.

Ouioui. Et on... Vraiment l'individu... individualiser le... le but. C'est important de leur où on va. Comme c'est important... C'était une des... une des choses... sur laquelle je me suis battu un peu avec mes collègues actuellement... c'est euh... On faisait l'évaluation du Bac... Je leur dis : « est-ce que vous leur donnez l'évaluation 3 semaines avant, 4 semaines avant ? Est-ce que comment dire la page du programme euh en 3 fois 500 vous leur donnez ? » Y disent : « bah non, on leur explique ». Je dis « Ha non on leur donne, on fait la photo et puis on leur donne. Comme ça y, comme ça ils sauront où y vont...

Hmhm.

Comme ça ils sauront où ils vont et ils savent très bien... » Là en escalade euh hier je leur ai donné... « Voilà, pour le Bac c'est comme ça... Pour le Bac si tu grimpes une 6 A t'as 10 sur 10 et comment dire en... en performance. Et après t'auras plein de p'tites choses comment dire à rajouter. (inspire) Si tu grimpes... » Alors c'est... c'est bête, mais...

Hmhm.

« Vous savez déjà vous... évaluer et en fonction de ça... vous pouvez vous baser sur voire 13, 14, 15, 17, 18, euh 19... » C'est savoir où ils vont. Et ça c'est je l'ai appris par l'expérience c'est-à-dire c'est apprendre... J'essaie de le faire tout le temps maintenant... parce que je fais ça depuis euh 10 ans. Mais... apprendre à faire une évaluation avant... avant de commencer le cycle. Moi pendant très longtemps je faisais l'évaluation en fonction, euh je faisais une évaluation en fonction de ce qu'ils avaient fait. Donc l'évaluation je la faisais toujours... je construisais mon évaluation 3 séances avant... euh... avant la fin du cycle. (inspire) Et... ça m'aide. Et ça aide les élèves. Je me suis compte, je me suis rendu compte que ça aidait tout le monde. Mais j'avais pas, je faisais pas l'effort avant... de construire une évaluation...

Au tout début.

Au tout début. (...)

C'est l'évaluation finale.

C'est l'évaluation finale.

C'est à dire que tu sais où tu vas.

Je sais où je vais. Ils savent... ils savent où ils vont.

Hm.

Alors c'est... je suis pas très bon en évaluation donc je... mais je euh... c'est peut-être pour ça que je le faisais pas tout de suite. Mais... c'était quand même super important. Comme maintenant je m'oblige, au bout de la 2ème ou 3ème séance, je vais : « voilà sur quoi vous serez évalué. (...) Et si pendant la séance, euh le cycle on fait euh une traversée, on travaille une traversée en escalade... (inspire) et que vous voyez ce que sur l'évaluation vous avez pas eu évaluation traversée, vous avez le droit de me demander "pourquoi on fait une traversée ?" Et je vous expliquerai ».

Est-ce qu'ils ont pas envie après de reproduire si y doivent monter une 4 C par exemple y z'ont pas envie de faire en permanence la 4C sur laquelle ils seront évalués ? Tu vois de s'habituer à une voie en particulier...

Ils peuvent aller plus loin. Après il peu... ils font ce qu'ils veulent. Comment dire, c'est eux qui se (respire), ils s'auto..., ils s'au..., ils s'autodéterminent par rapport à ce qu'ils ont... où ils ont envie d'aller sur une 4C, ce sera peut-être une 5A, ce sera peut-être une...

Hm.

5 B, ce sera je je, je n'en...

(son approbatif ou similaire)

Sais rien je dis « pour moi, a priori, d'après ce que je vois on peut viser ça. Peut-être on il y arrivera après et p't être t'arriveras à mieux faire ». Moi rapidement je considère que c'est à peu près ça.

Donc toi du coup ton positionnement dans la classe, comment tu t'mets ? T'essayes de... d'intervenir sur euh ce que tu vois, chaque individu, ou au contraire t'essayes vraiment de prendre du recul au maximum et leur faire des retours plutôt généraux à la fin ou t'essayes de... gérer plutôt ceux qui ont des difficultés ?

Ça dé... tout dépend des activités. (...) Vraiment euh... tout dépend des activités... Je sais qu'en en... (claquement de langue sur le palais) En escalade j'essaye toujours de euh, je parle de, parce que justement je découvre l'escalade donc c'est pour ça qu'pour moi c'est tout nouveau. J'essaye toujours de faire un groupe qui peut travailler en autonomie... sur des traversées ou sur un travail en moulinette relativement simple. Comment dire avec euh hy... hyper sécurisé – je sais très bien que y m'appelleront tout le temps pour commencer à grimper, mais après le reste du temps... pp ! (bruit de lèvres pour appuyer le propos) Ils seront autonomes. Et après peut-être un travail un peu plus spécifique, un peu plus euh un peu plus difficile... et là je serais davantage avec ce groupe-là. Donc là... je serai euh... (respire) je serai plutôt dans la... (claquement de langue sur le palais) euh... dans les remarques individuelles. Et après je serai plutôt dans les remarques de groupe avec les autres...

D'accord, donc t'auras...

Ça c'est pour l'escalade...

Hm.

Mais par contre... après je profite toujours (reprend son souffle) euh quand on fait un sport collectif c'est totalement différent. Un sport collectif y'a toujours 2 équipes qui jouent, y'a toujours une ou 2 qui ne joue pas, donc c'est pendant euh... c'est toujours pendant le... après les matchs les équipes qui viennent de jouer beh je leur parle tout le temps. Ou pendant la mi-temps que j'instaure pendant un match... eh beh je prends les 2 équipes qui ont joué le match précédent et je leur parle. Je leur dis « voilà moi j'ai vu ça, j'ai vu ça, j'ai vu ça » ou... « tiens y'a le dispensé qui nous a filmé à la tablette, est-ce que vous... vous remarquez pas un truc ? » « Euh... oui, ben on voit pas le ballon » Je lui dis « Ben on voit pas le ballon, pourquoi ? Parce que vous êtes tous au... autour. Donc c'est pas moi qui vous le dis c'est la tablette qui vous le fait voir ». Donc... (inspire) Et... donc tout dépend de l'activité je pense. Tout dépend réellement de l'activité, de savoir ce que l'on... (inspire) euh... du temps que l'on a. Les activités relativement dangereuses ça va être euh... oui, comme l'escalade, on va faire un groupe plus ou moins en autonomie et un groupe où je serai plutôt avec eux. (voix dans un couloir ou une salle) En natation euh ça... ça aussi c'est différent.

Hmhm.

En natation, je vais parler au début. (bruit de quelque chose que l'on pose ou qui claque) Je vais parler à la fin.

Et tu laisses faire... (à peine audible)

Et après je laisse faire c'est à dire je mets des fiches que je colle comment dire et puis y regardent. Et après moi de loin comment dire lorsque je vois vraiment quelque chose de flagrant (inspire) euh de flagrant, beh je vais... au bout du bassin puis j'arrête le gamin je lui dis... je lui réexplique un truc. (inspire), Mais en natation c'est totalement différent. On parle (bruit de claquement extérieur) souvent avant euh quand on est dans le hall de la piscine. Je fais toujours un p'tit tableau je dis « on va faire ça, on va faire ça, on va faire ça ». Hop c'est bon, on va s'changer. (prend sa respiration) Je réécrit au tableau... au tableau à l'intérieur de la piscine ce que l'on fait. Y regardent, après je plaque mes fiches, et pis... y bossent.

Ouais... (à peine audible) Du coup pour toi là, par rapport à tout ça je vois très bien, et qu'est-ce que c'est une séance réussie ? Ça veut dire que tes élèves... qu'est-ce qu'ils ont fait ? (bruit de claquement léger) Ils ont appris, c'est vraiment l'élément fondamental... fin je te laisse t'...

Y, ouais ouais y z'ont appris. (inspire) Euh... Bon y z'ont appris, y z'ont appris le plaisir. Y z'ont euh... ils se sont sentis plus ou moins... autonomes. (bruit de micro ou d'écriture) (...) Euh... (voix dans un couloir ou autre salle). J'ai corri.. j'ai corri euh... j'ai réussi à corriger plus ou moins tout ce que je voyais qui n'allait pas. Pas qu'on peut pas tout corriger.

Hmhm.

(bruit de micro) Pour moi une séance réussie c'est : j'ai réussi à corriger comment dire les... les choses flagrantes. Après il y a des p'tites choses, bon, je sais très bien que en le faisant 2-3 fois de suite, euh 2-3 séances de suite, euh c'est même pas la peine que je leur explique ils vont comprendre. Mais... après il y a des choses flagrantes... moi, pour moi, en tant que prof j'ai réussi ma séance quand y z'ont tous travaillé, tous plus ou moins compris comment dire ce que je où je voulais euh... où je voulais... où je voulais aller. Mais également que si je vois des choses flagrantes que j'ai le temps de le dire.

Et qu'est-ce que tu ressens toi à la fin de ces séances réussies ?

Hm. (...) Oh euh... une sorte de fierté mutuelle. C'est à dire je suis fier des élèves, comment dire comme eux j'ai envie qu'ils soient fiers, moi je suis fier de moi parce que je pense qu'ils étaient contents. (bruit d'écriture) Je pense que c'est le principe de vases communicants. Je peux pas être tout simplement (reprend sa respiration) je peux pas euh... (...) Je peux pas me... (inspire) déclarer euh fier de la séance je le vois dans... chez les élèves et puis moi je le vois aussi au fond de moi. (inspire) J'ai pas d'indicateur précis c'est plus du ressenti, c'est..

Hmhm. (...) Ouais.

J'ai (prises de paroles simultanées) pas d'indicateur précis. Mais c'est ça, c'est plus un sentiment de, de dire beh pouh... (souffle) Après il y a des p'tites phrases hein. Des fois quand la séance est finie c'est : « déjà ? ».

Hmhm. Ouais, retour des élèves là-dessus.

C'est « déjà ? » ou souvent des... (inspire) (bruit de micro ou d'écriture)

Là-dessus, c'est... (respire) Juste, on en a un peu parlé tout à l'heure, mais ça m'intéresse de voir comment tu construis ton cadre avec tes élèves... Concrètement quand t'as une classe qui arrive en début d'année ton cadre, tes éléments fondamentaux toi ce qu'sur lequel t'es intangible. (bruits de récréation d'école ou similaires) Est-ce qu'y a des choses ? Est-ce que ça se construit ? Est-ce que c'est... qu'est-ce que c'est ?

(prend sa respiration) Alors. (...) D'un point de vue matériel, par exemple, tout simplement euh... tout bête. Je veux pas voir 1 cm² de portable dans mon cours. (bruits de récréation d'école ou similaire) C'est con, c'est ça. Euh... (bruit d'écriture) Ça c'est... c'est tout nouveau. C'est depuis on va se dire... 5-6 ans. Mais, je veux pas voir 1 cm² de portable dans mon cours. Là où je suis intangible c'est sur les... insultes. C'à-dire que j'ai souvent un rituel en début d'année (prend sa respiration) euh... je leur dis « vous allez entendre pendant 30 secondes des mots que je ne veux pas entendre dans mon cours ». (bruits de récréation d'école ou similaire) Donc pendant 30 secondes je... je dis toutes les insultes possibles. Si j'entends « salope », « enculé », « pédé » euh, « sale arabe », « sale juif », euh... « pétasse », euh fin... 30 secondes d'insultes. Je dis : « voilà, les mots que je viens de dire, ceux-là et d'autres – vous êtes suffisamment intelligents pour comprendre les autres, les autres mots –, si je les entends une fois... je vous dégomme. Gentiment...

Hmhm.

Mais, je leur dis : « je me donne l'autorisation de vous dire ça pendant 30 secondes, mais après dans mon cours ça n'existe pas. (...) (bruit de micro ou de crayon) Euh... donc c'est la relation à l'autre. Euh... quelque chose inten... (cherche son mot) Dans mon cours je veux pas entendre... Je veux pas entendre... « je n'y arrive pas ». « Je n'y arrive pas » au bout de 2-3 essais. Ou... « je vais pas il y arriver parce que l'année dernière je suis pas réussi... » (bruit de micro ou crayon) Ça je veux pas entendre. (...) C'est se dire... comment euh... (...) Oui en... en aucun, en aucun cas (inspire) que l'élève parte avec l'idée qu'il ne va pas réussir.

Hmhm. Ouais. Résignation là-dessus. Et est-ce que... Ça c'est vraiment des choses... On voit quand même les éléments euh forts dans ta pos... dans ton... dans tes choix. Est-ce que là-dessus quand t'es face à une élève qui vraiment euh... n'arrive pas à respecter ce qui pour toi est fondamental. Comment tu te positionnes face ces élèves-là ? Je sais pas un élève par exemple qui de manière récurrente utilise euh... des injures, utilise des jurons. Comment t'arrives à te positionner ?

Euh... pfiuh (soupir). Après tout dépend. (cherche ses mots) On revient toujours, on revient toujours euh comment dirais-je. On commence toujours les phrases par tout dépend. Mais oui, mais tout dépend. Tout dépend de l'élève.

Hmhm.

Si... (cherche ses mots) tout dépend de l'élève ça peut être soit... du rentre-dedans. (bruit d'écriture) Donc je vais assoir une certaine autorité euh... peut-être à crier, peut-être... Et après y'a d'autres élèves peut-être ça va être euh tout simplement de la patience, parce que je sais très bien... par expérience ou par... par réputation je sais très bien que cet élève-là si on s'affronte à lui (cogne son poing dans sa main ou bruit similaire) (...)

Hmhm.

Ça va pas marcher.

Donc en fait cette posture que tu détestais chez certains profs, il y a des moments où tu vas l'utiliser...

Bah, oui c'est...

De manière euh...

Oui...

Sporadique, de manière courte, pour arriver à un but. Pour rééquilibrer un rapport de force, pour rééquilibrer...

Exactement c'est-à-dire que ce n'est pas une posture naturelle, mais ça peut être un moyen de ramener un élève.

Est-ce que tu penses que quand tu vas dans cette posture-là... (prend sa respiration) tu sors de ton cours ou tu t'sens mal dans ton cours... parce que du coup t'es dans un jeu d'acteur où tu vas sortir de ce que tu es au fond où t'aurais envie de rester calme et de lui... (prend sa respiration) Tu vas un peu dans une posture euh... théâtrale ? Est-ce que tu penses que ça te... tu restes en accord avec toi-même ? Parce que c'est trop... est-ce que t'es dans une situation de dilemme ? Ou est-ce que au contraire tu dis... et après tu le vis mal et tu regrettes un peu de lui avoir fait...

Bah je... je le vis mal oui. Mais, après je me dis : « est-ce que je ré... sors réellement de ma posture ? » Parce qu'on est tous (cherche son mot), on a tous un p'tit fond de violence. On a tous un p'tit pont de colère de comment dire

euh... (prend sa respiration) Donc je me dis beh oui euh oui je suis relativement calme... mais ça me... hm je ne m'en veux pas réellement de m'être mis en colère parce que je suis aussi un peu comme ça. Je suis pas quelqu'un comment dire à 100 % calme. (prend sa respiration) Donc je serai euh... les ¾ du temps hyper fin même plus comment dire euh... hyper calme. Et de temps en temps beh je vais sortir de mes gonds comme tout le monde. Parce que je suis comme ça. Je... j'ai le droit de me mettre en colère après un élève à la fin... « Je me suis mis en colère parce que je considère que tout ce que tu as fait mérite que je me mette en colère ».

Hmhm.

Ou euh... Si, si je considère que cette démarche-là peut marcher avec cet élève-là. Par contre avec d'autres élèves ou... je vais pas, je vais pas chercher l'affrontement. Je vais pas chercher l'affrontement parce que ça ne va pas marcher. Parce que cet affrontement peut... Parce que j'ai fait que parler de ces élèves... euh, que euh je sais pas... il avait des problèmes avec son père, ils sont toujours en train de s'engueuler je dis : à quoi ça sert de reproduire en cours ce... l'affrontement qu'il crée avec son père ? Donc je vais trouver un autre moyen.

Hmhm. Ouais, tu vas... tu vas essayer de rentrer dans la... dans la posture. (inspire) Là-dessus est-ce que tu penses que tu enseignes hm... en fonction de ce que tu es toi en tant qu'individu ? Ou plutôt en tant... en fonction de ce qu'on t'a appris ? Ou plutôt en fonction de ce que t'as vu, chez tes collègues ?

Non, ce que je... ce que je suis.

Et... concrètement est-ce que tu pourrais me dire... essayer de décrire un peu ce que tu es euh... tu le transmets à quel moment à tes élèves et comment

(...) (...) Juste euh... de quelle manière je transmets ? C'est de la... Est-ce que je transmets réellement ? C'est... je sais pas, parce que... le problème c'est que... je sais pas quand est-ce qu'on transmet. Sincèrement... Bienheureux est le prof qui me dit : « là j'ai transmis ». Pp, (bruit de lèvres qui marque l'absence d'opinion) je sais pas. C'est çale problème des profs. On sait pas quand... quand on transmet réellement. Mais euh... (inspire). Qu'est-ce que je transmets ? C'est peut-être de l'enthousiasme. De... de l'honnêteté, de la passion, et de la curiosité. Je pense que la première chose dont... Une des premières choses dont je leur parle (inspire) c'est surtout de curiosité. C'est-à-dire qu'ils ne restent pas enfermés dans quelque chose. Plein d'élèves qui me disent euh : « Euh t'façon moi je serai jamais bon là, parce que on m'a dit que j'étais pas bon ». Ou plein d'élèves qui me disent : « Oh beh moi j'ai pas envie d'être... Le sport c'est pas trop mon truc, on m'a toujours dit que je tais une intellectuelle, ou un intellectuel ». C'est... ce sont des conneries.

Hmhm. Ouais...

Et « Oh... (prises de paroles simultanées) oh... oh vous savez moi monsieur... moi le sport ça me passe au-dessus de la tête, moi j'ai fait la musique, je suis au conservatoire. » Je dis « beh, oui... ». Je dis « moi aussi, j'ai fait de la musique ». Ou « moi aussi j'ai fait de la musique, moi aussi j'ai fait du sport. » Comment dire je... j'oppose pas... On n'oppose pas tout ça. C'est juste leur faire comprendre que... on n'est pas on... on n'épouse pas une chapelle rapidement. On n'est pas un intellectuel parce que on est fort là-de dans. On n'est pas un sportif pur... pur jus parce que (prend sa respiration) on est fort en sport. Voilà, on peut être tout à la fois.

Hmhm.

Donc... (prises de paroles simultanées)

Ouais c'est... le paradoxe (très bas) (proses de paroles simultanées)

Comment ? (prises de paroles simultanées)

Ouais... (gros bruit de porte en fer ou similaire) sortir vraiment au niveau des... des paradoxes et de ce qu'on s'dit être et tout ça...

Ouais, ouais, (gros bruit de porte en fer ou similaire) les représentations...

Ce qu'on nous a souvent... ouais.

C'est-à-dire que... c'est de temps en temps j'ai cette phrase-là. Je leur dis, à certains élèves qui, j'ai l'impression, qui ont été traumatisés par les profs. Je leur dis, clairement « puis cette phrase va rester entre nous ». Je dis « c'est pas parce que des cons de profs vous ont dit que vous étiez nuls que vous êtes réellement nuls ».

Hmhm.

Euh...

Donc ça tu leur dis concrètement et là t'es en accord avec toi-même, là...

Eh... eh... (prises de paroles simultanées) vec moi-même. Je leur dis « ce n'est pas parce que euh oui des cons de profs vous ont dit que vous étiez nuls parce que... » Beh oui, ça peut arriver...

Hmhm.

« que tu ne sois pas bon. Mais c'est... pas pour ça que tu es nul ». (bruits extérieurs de récréation ou similaires) Et c'est aussi un des principes aussi euh (inspire) quand je suis en cours, en fonction des élèves. Ou des élèves qui vont... je vois très bien ils sont peut-être en surcharge ou des élèves qui euh... on leur a dit tout le temps qu'ils étaient pas bons en EPS, ou en sport... mais tout de suite je vais créer une sorte de réussite immédiate un peu... édulcorée...

Hmhm.

Mais on crée la réussite... Au lieu de demander à des gamines de courir euh... 20 euh je sais pas euh... 3 fois 500 à une certaine allure... avec... Ben je leur dis tout simplement « beh vous courez 3 fois 500 mètres... Vous choisissez

vosre allure. Mais par contre je veux pas que vous vous arrêtiez. Vous avez réussi ? Pp, (bruit avec les lèvres qui appuie la phrase) vous avez 20 ». Quand je disais aux, aux élèves de... de collège : « on va courir 20 minutes ? ». « Ok on court 20 minutes... ». « C'est très simple comme évaluation : 1 point par minute. C'est excessivement simple. Vous courez 10 minutes, vous avez 10. » C'est excessivement simple. Mais nécessairement comment dire, alors... créer une réussite vers une note c'est totalement débile, mais juste leur faire comprendre beh tout simplement... ils arrivent... Tout élève de Cinquième est capable de courir 20 minutes. Et après on va créer comment dire des p'tits aménagements pour certaines personnes. Mais tout de suite leur faire comprendre que dès la première ou deuxième séance il va réussir. Dès la, dès la deuxième séance ils auront une note, ils auront tous 20. Et là, fffuit ! (onomatopée) On les amène.

Hmhm. Ouais tu les fais rentrer dans ton... dans ton mode. Est-ce que du coup dans tes préparations de cours aussi ça rentre quand tu medis tu vois instinctivement tu me dis euh... « j'enseigne en fonction de ce que je suis... » (respire) Comment ça rentre dans tes préparations de cours ? Dans tes réflexions ?

... hm. (...) Moi j'ai toujours euh aimé... c'est-à-dire que quand je jouais au foot ou au tennis... à haut niveau, j'ai jamais aimé les exercices. Ça me gonflait. Je leur disais alors si peut-être en tennis ça marche... Mais... au foot je mets pas non plus des exercices de les trucs de... euh les séances de mises en place avant un match ça me faisait chier moi je voulais jouer. (inspire) Et donc ce que... Je leur dis au départ, aux élèves : « moi, avec moi vous ferez pas beaucoup d'exercices... Vous n'en ferez pratiquement pas. On n'fra que jouer. Mais par contre à l'intérieur du jeu on va faire plein de p'tits trucs... Au badminton on va faire des jeux, des cibles à 100 points. En escalade, je vais vous demander grimper tout de suite en moulinette, mais derrière, derrière des prises je vais euh je vais cacher des p'tits mots ou des craies. Vous allez devoir les chercher et après vous allez reconstruire une phrase... » Pp. (bruit de lèvres pour appuyer la phrase) « Mais vous allez tout le temps faire quelque chose. Vous allez toujours rester, comment dire, dans la euh dans l'activité telle que... vous l'imaginez – c'est-à-dire jouer au badminton, jouer au tennis de table, grimper. (inspire) Ce sera jamais des trucs totalement décontextualisés... mais, à l'intérieur je ferai... je mettrai toujours des p'tites choses que... (...) euh... des p'tits éléments de compétence que j'ai envie de vous faire travailler ». Parce qu'on travaille... ce qu'on dit maintenant apparemment ça... on appelle ça... indicateur par euh, travail par indicateurs de compétences. Donc c'est ça, c'est... je leur fais... je les fais jouer. On fait un échauffement et après on joue. Du moins on joue on travaille. Mais à l'intérieur du jeu, à l'intérieur du travail on va toujours axer... on va cibler sur quelque chose. Donc aujourd'hui ce qui va... me sembler important c'est euh... que... je sais pas... ça va être que vous... euh « vous allez pousser sur les, sur vos... sur vous... vous allez utiliser vos membres inférieurs en escalade, donc je vais vous demander de jamais utiliser comment dire les mêmes prises... comment dire vous utilisez à la... pieds et mains. C'est-à-dire que y'aura des prises de pieds, des prises de mains. Mais il y aura jamais de prises qui sont à la fois pour les pieds et pour les mains. Donc ça va vous demander de vous grandir etc., etc... (respire), Mais on va quand même... euh c'est un exercice vous allez toujours grimper une 4A, une 4B, une 4 C. Je vais pas vous demander de faire ça juste sur 3 mètres. Je vous demande de faire ça, de faire ça sur une voie ».

Hmhm.

En badminton en... je sais pas en... en foot euh...

Tes indicateurs de compétence vont être construits à l'avance...

Ouais...

Et c'est ce sur quoi tu vas guider les élèves. Et ça tu les as vraiment construits en fonction de ce qui t'était... ce qui t'semblait important...

Ouais.

Et à l'aspect quand même j'ai l'impression que c'est... plaisir... ludique...

Hm.

Pour l'élève en fait. Se mettre à sa place et essayer...

Hm.

De le concevoir et de se dire : « bah ça pour moi ça aurait été important, donc je le mets dans mon cours parce que pour lui ça doit être important aussi vu que ça me tient à cœur ».

Par exemple hier... les gamins de terminale y m'ont dit « c'est vachement bien on a.. c'est la première fois qu'on fait ça de notre scolarité ». J'avais fait une sorte de montant-descendant. Mais on a fait montant-descendante, mais par euh... par équipe. C'est à dire que j'avais le terrain de, le... j'avais le terrain de (gros bruit au niveau du micro) bad' ici. C'est pour ça ce... ça me correspond parce qu'on jouait ; puis on jouait avec. Euh, le terrain de bad'... il y avait euh... comment dire le terrain. Donc ici il y avait 2 joueurs, 2 joueurs. Ces 2 joueurs jouaient ensemble. Ces 2 joueurs jouaient ensemble. C'est un double, mais y'a 2 volants. Sauf que les joueurs qui sont devant... parce que moi mon objectif c'est de jouer avant-arrière. Comment les faire jouer avant-arrière ? Mais au départ je voulais leur faire... Je voulais le... leur faire travailler frapper fort euh du fond de cour au fond de cour... adverse. Et être capable de faire une amortie ou une contre-amortie. Donc les 2 joueurs qui étaient près du filet, ils jouaient l'un contre l'autre. Et leur terrain c'était juste le terrain je me rappelle... euh des distances. T'sais le...

La rivière...

Euh... ouais, la rivière...

Ouais...

Donc, y jouaient ensemble. Et en même temps... il y a un match en fond de cour. De la limite de la rivière jusqu'à la limite du fond de cour. Les... le couloir font partie du terrain parce que le terrain... (inspire) Et donc... euh les matchs durent... les matchs durent 4 minutes. 2 minutes y jouent là... 2 minutes y jouent là. Après on inverse. Et à la fin on additionne les... on additionne les scores et on monte on descend. Une équipe monte et monte et... monte et descend. Et donc je leur dis « là on va jouer ». Ça correspond plus ou moins à l'exercice. Et après on a fait... un travail de match par groupe où on travaillait justement... euh il y avait des bonus de points en fonction de qui on était capable de jouer dans une zone, puis dans l'autre. (...) (cherche son mot) Donc, là, dès le départ... ça c'était prévu depuis euh... c'était pas un échauffement y z'ont fait 5 minutes d'échauffement, et après on a tout de suite fait ça pendant euh... pratiquement 40 minutes. Et après on a fait des matchs pendant 40 minutes. Y z'ont, y n'ont fait que jouer. À la fin y z'étaient morts. Mais c'est un des bon moyens également pour euh, pour mettre tout le monde en activité et dans la mesure où j'avais que 6 terrains et j'avais 32 élèves. Donc là j'avais 4 euh... j'avais euh pratiquement tout le monde était en activité et après il y avait juste... sur certains terrains il y avait des arbitres, mais ils attendaient 4 minutes. Et donc tout le monde jouait, jouait, jouait et ça... c'était vite. Et... et là c'était bien parce que... on voyait des gamins qui jouaient près du filet ils étaient comme ça. Alors je lui dis « mais est-ce que vous... est-ce que ça vous arrive souvent de jouer près du filet en mettant la raquette au niveau de la tête » et donc c'est vraiment près du filet, donc je leur... au départ après je leur ai dit « on interdit maintenant les frappes au-dessus de la tête ». C'est juste des « tac », « tac » (onomatopées). On fait juste des crêpes comme ça : « tac », « tac ». On joue à droite à gauche... savoir si vous êtes capables de faire juste des p'tites amorties. En réponse... Après je les ai, je leur ai dit : « si... ce geste-là on va le faire par exemple si vous récupérez un amorti, vous avez 2 choix : soit un dégagement arrière ou soit vous faites une contre-amortie. Mais là... on est plutôt sur la contre-amortie. (inspire) Et donc et ça ils ont compris... et là je lai voyais, un moment un moment donné ils faisaient des feintes avant, ils faisaient juste ça et donc ça... ça me plaisait. Ils avaient compris que ce qu'on avait fait pouvait servir plus... pendant le match.

Ouais, à réutiliser. Ok. Là-dessus du coup (bruit extérieur de claquement) c'est euh... vraiment dans tes postures j'arrive à voir comment tu te positionnes et j'arrive même à voir un peu... à quel point t'essayes de prendre en compte ce que tu disais ce que tu es. Est-ce que t'arriverais maintenant à décrire... toi en tant qu'individu et non plus toi en tant que prof d'EPS, qu'est-ce qui... qu'est-ce qui te guide en fait un peu... dans ta vie ? En vraiment quelques mots hein, essayer vraiment juste de me dire qu'est-ce qui est fondamental pour toi ?

Dans ma vie de prof d'EPS ou dans ma vie à côté ?

Dans ta vie à côté, même...

(bruit de claquement léger) (inspire) (...) Ne pas rester sur place.

Hmhm. (bruit de crayon) (voix lointaine) Tu peux me dire comment tu l'entends ? Comment tu le comprends ?

Ne pas rester sur place c'est-à-dire ne pas rester... ne pas me contenter de ce que... Me contenter de ce que j'ai, pas nécessairement vouloir plus, mais améliorer ce que j'ai. Tout simplement. Pas vouloir autre chose. Mais améliorer ce que j'ai. (bruit de crayon) C'est-à-dire que si euh... si j'aime une femme, je vais pas me dire je vais pas chercher à aimer... à aimer une autre femme encore plus. Je vais chercher juste à aimer encore plus la femme que j'aime. Donc j'essaye de bonifier ce que j'ai. Euh... si, je sais pas... on va parler en termes de matériel. Si j'ai...

Oui, j'ai compris je pense... (prises de paroles simultanées)

Si j'ai 10 CD, je vais pas chercher euh... 10 CD dans ma cdthèque, je vais pas chercher à en avoir 100, mais je vais chercher à connaître par cœur les 10 CD que j'ai. Ou connaître encore mieux les 10 CD. Ou mieux... mieux les écouter. Parce qu'on sait très bien... bon le premier j'ai 4000 CD donc je lai ai pas tous écoutés à fond. Certains que j'écoute à fond, mais si j'en avais que 10... beh je cherchais à mieux connaître comment dire... la musique. Passer plus de temps à me, à comprendre... plein de p'tites choses. Euh... (bruits d'une discussion à proximité) Oui, donc il y a ça, donc c'est bonifier ce que j'ai.

Hmhm.

Après c'est être euh... c'est être curieux. Ne pas me dire « je vais faire ça parce que ça va me plaire », mais tout simplement me dire « je vais faire ça ». Et peut-être que ça va me plaire. Et peut-être que je vais découvrir quelque chose. Ou peut-être que je vais être déçu. (bruit de crayon), Mais pas être déçu parce qu'on est déçu hein. C'est dire, juste dire « mais voilà... j'ai cherché à découvrir je me suis planté » ou « super, j'ai découvert quelque chose ». Donc euh... être curieux. (inspire) Euh... (...) Oui après pfuh... (soupir)

Hmhm.

C'est des trucs de base qui doivent correspondre plus ou moins comment dire à ma personnalité. C'est-à-dire la tolérance...

Hmhm.

Les choses comme ça. C'est...

Nan, mais je vois bien...

Euh...

Je pense que ça...

L'échange... (prises de paroles simultanées)

Me suffit. (prises de paroles simultanées) C'est quand même globalement des choses qu'on retrouve dans ta posture éducative et c'était plutôt là-dessus... voir si c'est... interroger... là-dessus parce qu'en fait en tant qu'prof d'EPS je lavais à peu près compris. Euh juste... On définit globalement les valeurs comme des qualités morales, qualités intellectuelles. En Éducation physique... même si nous on n'a pas parlé... Quelle est vraiment la place du moteur en fait concrètement pour toi ?

C'est fondamental, parce que je leur... (...) C'est fondamental parce que souvent... Je dis, pratiquement chaque année, à chaque classe... (bruit de crayon) (...) ce que j'ai... (cherche ses mots) ce que j'ai envie de dire par rapport au moteur. Je leur parle du corps. Donc je leur... je leur parle d'Éducation physique. C'est quoi l'Éducation physique ? Donc je leur dis... « l'Éducation physique c'est une matière qui va utiliser le sport pour vous éduquer physiquement... (cherche ses mots) éduquer votre corps ». Donc, le sport n'est pas une fin, n'est pas un moyen bon... le truc banal. Et je leur dis « pourquoi c'est si important d'éduquer votre corps ? » Et... je lui dis « pour moi c'est super important pas que moi, mon objectif, c'est que vous soyez, ou l'objectif des profs d'EPS, l'objectif en général des gens qui vont travailler... vont faire du sport avec vous, vous faire aimer le sport... c'est de vous... rendre copain avec votre corps le plus rapidement possible. Vous devez être copain avec votre corps le plus rapidement possible. Parce que s'il il y a bien une chose dont je suis sûr, ce que vous ne pouvez pas en changer. Vous allez pouvoir changer de bagnole, dans votre vie. Vous allez pouvoir changer de maison. Vous allez pouvoir changer de région. Vous allez pouvoir changer de femme. Vous allez pouvoir changer de mec peut-être, vous allez pouvoir euh... (cherche son mot) vous allez pouvoir... changer de métier. Par contre, à moins vraiment comment dire d'un effort euh, à moins vraiment que vous en ayez ré... réellement envie, (inspire) vous ne pourrez pas changer de corps. (...) Il... est comme il est. Voilà, il va évoluer. Si t'es blanc que t'avais envie d'être noir et beh... t'es mal barré. Autant t'habituer très rapidement comment dire de... d'être blanc. Euh... si t'avais envie d'avoir des grosses cuisses et que t'as des... des cuisses de poulet, et beh... essayer de t'habituer très rapidement que t'auras des... que t'auras des cuisses de poulet toute ta vie. Si t'as envie d'être mat de peau et que t'es blanc et que dès que tu passes une heure au soleil tu de viens tout rouge... eh beh... beh habitues-toi d'être... d'avoir des coups de soleil chaque été. Donc mon objectif c'est vraiment que vous soyez le plus rapidement possible copain avec votre corps. Ou alors si vous n'êtes pas copain v'votre corps très rapidement je, je leur dis, clairement en plus je leur dis ça : je vous prédis une vie de merde. Parce que euh... vous allez, y va être tout le temps à côté de vous. Donc vous allez vivre avec quelque chose que vous ne supportez pas. Donc autant s'habituer comment dire à ses forces ses faiblesses... j'ai des dents jaunes, j'ai des grandes oreilles, j'ai des ch'veux en épis, j'ai des cheveux en moins. Voilà, tout ça. Et ça peut vous aider pour plein de choses ». Après je le dis pas au collègue, mais je pourrais le dire en collè... (inspire) si je travaillais comment dire à la fac, ou si je travaillais à... peut-être avec des lycéens, pour l'instant j'ai pas essayé, mais je leur dis « ça peut vous aider dans votre sexualité. Parce que un moment donné votre sexualité c'est... c'est votre corps. Et si un moment donné, comment dire, vous avez honte de vos cuisses de poulet (léger rire) comment vous allez vous foutre à poil devant un mec ou une nénette. (rire franc) Et donc, moi mon but, prof d'EPS, grâce au sport, ou l'Éducation physique, eh beh c'est de vous faire aimer votre... votre corps et de l'accepter tel qu'il est et de peut-être de... d'en jouir comment dire euh en faisant, en... et de vous dire qu'avec votre corps vous pouvez faire plein de choses ». Ouais c'est ma posture, moi c'est vraiment mon truc c'est... Et donc... (inspire) et donc tu me parlais la question du moteur. C'est par le moteur que des gamins vont euh... se rendre compte de ce... dont leur corps euh leur corps est capable. Ils vont grimper, ils vont... lancer un frisbee. Ils vont... ils vont jongler. Ils vont... (bruit de crayon ou similaire) ils vont faire plein de choses. Et aussi ce que je leur explique aussi en début d'année... ce qu'ils aiment bien... je leur explique... l'intérêt de faire de l'Éducation physique. Et euh... on va revenir, on revient au moteur après. Je leur dis « parce que si on réfléchit bien, tous les sports c'est totalement con. Si on réfléchit euh 30 secondes, pp ! (bruit avec les lèvres pour insister sur le propos) Le sport c'est con ». Je dis « du foot c'est quoi, c'est 11 mecs qui jouent contre 11 mecs, leur objectif c'est de prendre le ballon et de le mettre, mettre le ballon entre 2 poteaux et après ils lèvent les bras ils se mettent torses nus ils s'embrassent. Et après ? Alors c'est le point c'est quoi ? Je lui dis « la natation c'est quoi ? Vous êtes tous seul sur votre petit... sur votre plot avec un... maillot de bain, vous avez honte de votre corps, vous avez des boutons dans le dos, vous allez plonger, vous allez toucher le mur et après y'a le prof qui vous dit "beh fait demi-tour pour le mur que t'a déjà touché y'a 30 secondes". Et vous allez passer votre temps à faire des aller-re... des allers-retours » et « c'est totalement con ». « Le rugby c'est con, c'est... en gros c'est 15 mecs contre 15 mecs. Ils vont se castagner pour un ballon. Et le ballon comment dire... on peut mettre les mecs les uns sur les autres, le ballon on le voit pas, mais on sait très bien que le ballon est quelque part. Et puis pour aller en avant faut lancer le ballon en arrière. Et le mec qui a inventé ça il est con. Le basket c'est quoi c'est... un cerceau. On va mettre le ballon dans le euh... le ballon dans le cerceau. Dans un panier. Et... par contre le panier au lieu de nous le mettre là ils nous le mettent... super haut. Et pour f... euh déjà il va falloir sauter, il va falloir viser au lieu... alors ce serait tellement simple de le mettre à hauteur comme une poubelle tu vois on jette juste le ballon dans la poubelle. (inspire) Et après pour se déplacer on dit... pour se déplacer... Ça... est-ce que ça vous arrive souvent dans la vie de vous déplacer en faisant rebondir un ballon ? Nan... je lui dis c'est totalement con ».

Hm.'

Et après je leur parle du badminton. Le badminton c'est l'invention...

Hm.

De 2 mecs bourrés. 2 mecs bourrés qui... buvaient du champagne. Ils ont, ils ont... ils avaient mangé du canard, et puis c'était dans... en Inde, comment dire, et puis ils ont plan... ils ont planté les plumes de canard dans les bouchons s'champagne. Et comme les anglais ils avaient inventé le tennis juste avant ils s'sont mis à jouer avec des raquettes de tennis, et ce volant avec ce bouchon de champagne ces plumes de canard... ou d'oie. Et, et voilà. Ils ont inventé le badminton. Je dis « donc ça fait pratiquement un peu plus d'un siècle qu'on fait confiance à 2 mecs bourrés ». (voix dans une autre pièce ou plus loin) Et...

(...) (prises de paroles simultanées)

Donc ça (toux ressemblant à un rire) montre que le sport c'est totalement con. On fait confiance à un mec bourré. On nous fait faire des trucs totalement débiles. (inspire) Je dis « mais si on réfléchit par... un peu plus longtemps que 30 secondes. Le sport ou une activité physique en relation avec un sport, c'est vachement bien. Parce que si on... quand vous êtes à l'école, vous allez faire... un peu de Maths, un peu de Physique, un peu de ci, un peu de là. (inspire) Donc on va essayer comment dire de... de vous rendre malléables intellectuellement à travers différentes disciplines. C'est-à-dire vous allez apprendre plein de choses, votre cerveau va apprendre comment dire à fonctionner de différentes manières (inspire) pour euh... dans différentes disciplines vous allez apprendre... Vous allez, vous allez être peut-être euh... comment expliquer ça euh... comment expliquer ça... plus intelligents parce que vous allez toucher plusieurs disciplines et que vous serez pas contrés sur un seul truc... » Je dis « Beh le sport c'est pareil ». Je dis « si tu faisais que du foot, beh tu serais un peu handicapé, parce que tu saurais que courir après un ballon ». Moi j'adore le foot.

Hmhm. (rire franc)

Si tu savais euh... jouer qu'au tennis... tu serais que se... te servir de ton bras droit ou de ton bras gauche, ou de temps en temps pour faire un revers de main t'utiliserais les 2 mains. Et donc le sport, le fait que on nous demande des gestes totalement différents... « alors ça va là, nan c'est un frisbee, jongler, nager... ». On nous apprend à faire plein de choses. Donc finalement en faisant, en diversifiant comment dire les sports, en diversifiant les gestes...

Diversité. (à voix basse)

On rendre ton corps... plus intelligent. (...) Donc j'ai ... moi mon rôle c'est de vous faire aimer votre corps, et de rendre votre corps encore plus intelligent en le... en augmentant ses possibilités de gestes. Et si vous avez un corps intelligent, et si vous aimez votre corps, je vous prédis une super vie. Voilà, donc... c'est un peu mon discours que j'ai en début d'année... un peu plus rapide.

À la motricité que tu vas travailler derrière. Et donc, là-dessus, tu te positionnes comment par rapport à cette logique entre les valeurs que tu veux enseigner, la motricité que tu veux enseigner. Est-ce que toi t'as une priorité pour les 2 ou là bon tu me montres quand même l'importance que t'amène le moteur, mais tu le ramènes quand même dans quelque chose de plus global à chaque fois. Est-ce que toi tu te positionnes... t'as une priorité sur les 2 ou pas ?

(inspire) Je suis quand même prof d'EPS hein. Donc c'est le moteur le plus important.

Hmhm.

C'est... (bruit de crayon) Je suis quand même... prof de motricité hein. On fait... Nan c'est quand même la motricité qui est vachement important. C'est quand même... On... on parlait d'évaluation tout à l'heure. Quand on évalue, on n'évalue pas nécessairement la capacité à être arbitre, la capacité à être gentil avec l'autre, la capacité d'être tolérant parce que on joue comme un gamin et qu'y a un peu, qu'y a... qui a des problèmes on va pas évaluer ça. On va quand même évaluer comment dire une... des compétences en badminton, des compétences en escalade, des compétences en volley ou en 3 fois 500. Donc c'est... c'est quand même le côté moteur. Le... le côté méthodologique, relationnel ou inter... interrelationnel, c'est un plus qui va nous aider, mais c'est pas quelque chose qu'on évalue réellement. C'est quelque chose qui va... qui va créer un bon climat de classe. Mais on est quand même prof... d'EPS. Donc c'est le moteur le plus important. Si, si je me fie... euh au référentiel de Bac, eh beh, malheureusement si on regarde bien le référentiel de Bac c'est... pratiquement c'est une épreuve de sport.

Mais...

C'est pas une épreuve d'EPS (prises de paroles simultanées) le... le Bac maintenant. C'est une épreuve de sport. 10 points sur la performance. Et quand on fait escalade, ça veut dire qu'on met de côté 30 % des gamins, qui ont du mal à grimper. Quand on fait 3 fois 500, on sait très bien qu'on met 50 % des gamins... de côté parce que 3 fois 500 c'est super... super violent. 3 fois 500 la performance c'est euh... c'est 12 points.

(...) (prises de paroles simultanées)

Donc il y a plein euh... Donc la motricité est quand même vachement importante. Et...

Et pour autant, avec ta finalité de... de climat de classe que... communément... un peu... fin centrale. Du coup le moteur y participe moins que ce que le social. Donc le social pour toi va être un outil juste de...

C'est un outil oui oui...

Ok. (inspire) Est-ce que du coup là tu me parles un peu des programmes, mais tu me parles un peu des... est-ce que pour toi t'arriverais à me dire... est-ce qu'y a des valeurs formalisées dans l'Éducation nationale ? Et si oui lesquelles ?

Des valeurs ?

Ouais.

(soupir) C'est quoi, c'est... des valeurs de responsabilité, solidarité, sécurité, tout... tout le bordel autonomie. Euh... le truc dont on parle le... qui nous saute aux yeux, c'est de plus en plus depuis à peu près... un peu moins d'une dizaine d'années. C'est de... est-ce que c'est une valeur ? Non. C'est une... manière, mais... on parle vachement plus de plaisir maintenant. On parle vachement de plaisir de... d'apprendre. Le plaisir de... de pratiquer. C'est pas une valeur. Euh... des valeurs dans le programme.

Mais pour les élèves là quand tu disais le plaisir.

Hm.

Hm.

Est-ce qu'il y a réellement des valeurs dans les programmes ?

Est-ce que toi tu en vois surtout ?

Nan nan. Non moi j'en vois pas, nécessairement.

Ok. Est-ce du coup les... enfin t'en vois pas... et dans ton établissement ? Ou dans ton quelque chose de formalisé dans le projet d'établissement, dans les... est-ce que t'en vois ? Qui ressortent ? Dans le collège ou dans le lycée où t'étais ?

(...) (inspire) Oui c'est euh... C'est tout ce qui est lié à la bienveillance. (bruit de crayon) (...) Prise en compte de... de la singularité de chaque élève. Pour, pour moi c'est une valeur. C'est...

Hmhm. Et ça c'est des choses qui sont...

(...) (prises de paroles simultanées)

Construites en commun, qui sont...

Ouais ouais.

Formalisées, qui sont... qui vraiment...

C'est... il y a aussi euh... (bruit de langue sur le palais pour marquer la réflexion) euh... c'est l'empathie aussi. C'est-à-dire qu'à un moment donné ce qui est vachement important... c'est se mettre... On peut jamais se mettre à la place de quelqu'un réellement. Mais c'est... se mettre aussi... On peut essayer, de temps en temps. Je l'ai fait en escalade parce que je suis pas un expert en escalade. J'ai essayé de me mettre à la place des élèves, dire « voilà, je propose ça ». J'ai demandé à un collègue, je lui dis « est-ce que tu peux venir avec moi ? » Et lui aussi y faisait pareil. « Tu peux venir avec moi, je propose cet exercice-là et je vais le faire. Je vais voir si ça marche ».

Mais là du coup, c'est pas... Moi vraiment, dans l'établissement...

Ah d'accord. (prises de paroles simultanées)

Ce qui est formalisé (prises de paroles simultanées)

Euh... (prises de paroles simultanées)

En commun. Parce que là pour toi par contre je comprends bien que ce soit important. Mais dans l'établissement quelque chose de formalisé... de... en fait, je demanderai à ton collègue euh... qu'est-ce qui est vraiment formalisé dans l'établissement ou... après tu peux me dire peut-être dans... au niveau de l'échelle pédagogique, pourquoi pas. L'échelle disciplinaire même pourquoi pas. Mais... est-ce qu'y a des éléments, des valeurs qui vraiment ont été formalisées en disant... on travaille là-dessus, on travaille sur ces valeurs-là. Euh...

Nan. (prises de paroles simultanées)

Par exemple si tu veux l'empathie, la bienveillance, peu importe lesquelles en fait.

Nan nan. For... formalisées, nan.

Hm.

Nan, formalisées nan. Réellement formalisées non. (voix lointaines) Moi j'aimerais bien... euh... (...) autant on parle de bien-être au lycée, autant pour les profs que pour les élèves. J'aimerais réellement qu'il y ait un item dans... pour l'établissement sur le bien-être. De quelle manière on développe le bien-être des élèves euh comment dire au... au lycée, ou au collège. Mais de formalisé, non y en n'a pas. Donc je pense que c'est... (...) et je pense pas l'avoir vu quelque part... C'est... je pense, nan, je pense pas l'avoir vu. C'est plus... laissé à l'initiative du prof j'ai l'impression.

Hm.

Et j'ai plus en plus l'impression (respire) que... J'ai plus en plus l'impression que c'est... le prof... qui fait tout. Qui fait tout c'est-à-dire qui va... qui va mettre en avant ses valeurs...

C'est-à-dire que le professeur va mettre en avant ses valeurs ou pas mais ça ne dépend que de lui. C'est la personnalité du prof qui va mettre en avant ses valeurs ou pas. Par exemple à quoi ça servirait qu'elle soit formalisée la bienveillance ou l'empathie ?

Si j'ai décidé de ne pas être bienveillant, car je ne suis pas bienveillant. SI je considère que j'ai 20 % des élèves ont réussi avec une mention très bien et que les autres ont 10, si je considère que bien faire mon travail c'est ça. Pourquoi ça devrait être marqué dans le projet d'établissement. Car ça ne me change pas ? À moins que le chef d'établissement l'oblige ou la portée du projet.

Si on me dit il faut développer l'excellence du lycée ? SI ça ne me correspond, je me barre ou je fais autrement ? Mais est-ce qu'un projet va imposer des choses à un prof ? Quand on parle de valeurs on parle de valeurs que l'on partage et si on nous parle de valeurs que l'on ne partage pas alors on ne va pas changer radicalement ? Notamment nos pratiques ?

Je sais qu'un projet d'établissement est fait en concertation mais à un moment donné, on peut vraiment ne pas être d'accord ? Même si l'est fait en concertation, je viens d'arriver et je ne correspond pas à l'établissement. ET là ?

Il y a aussi une sélection faite avec un concours de la fonction publique ou on a une éthique, une déontologie, des valeurs de la république ou on fait une sélection des nouveaux arrivants mais qu'en est-il pour les contractuels ...

Ok mais imaginons quelqu'un qui vote Rassemblement national et qui se retrouve dans un collège ou un lycée avec beaucoup d'immigrés ; dans un projet d'établissement basé sur l'écoute, l'aide personnalisée, la bienveillance alors que le professeur, ses valeurs ne sont pas ça ? EN quoi le projet d'établissement va changer la personne ? Puisque les valeurs c'est quelque chose que l'on a au fond de soi. Ce n'est pas projet d'établissement qui va me faire changer après tu vas parfois dans un bahut en connaissance de cause ...

Mais dans ces bahuts, si les projets sont co-construits par exemple en équipe disciplinaire, sans tabou tu peux alors respecter quelque chose construit collectivement et donc tu vas le respecter. AU niveau pédagogique, avec la classe de 6ème on va se concentrer sur le respect des autres, car les élèves arrivent d'établissement différent et on va essayer de créer un sentiment d'appartenance entre nos différentes classes. On se met d'accord sur une approche même si on est différent les uns des autres en soi ? Mais qu'en penses-tu ?

Oui c'est vrai mais on ne choisit pas ses collègues... et là c'est parfois difficile ...

OK, on peut changer de thématique, globalement comment te sens-tu dans ce métier ?

Oui mais j'ai parfois envie de changer ...

Quels sont les facteurs de changement ?

Hm... pas le fait que j'en ai marre mais l'envie de faire autre chose tout simplement, c'est oui juste l'envie de faire autre chose. Certains quittent l'enseignement, car ils ont en réellement marre. Moi ce n'est pas le cas, j'ai plaisir à aller au boulot le matin. Mais j'ai aussi réellement envie de faire autre chose, quand le soir, je fais quelque chose par passion ; je me dis mais finalement j'ai envie de faire ça tous les jours. Après je n'ai pas de métier en tête et j'arrive à un âge où il sera difficile d'avoir une reconversion. Et au final, être enseignant c'est déjà une reconversion. ... Car je faisais déjà autre chose avant, donc être enseignant ce n'est une ... c'est une envie. Ce n'était pas mon premier métier ; j'étais musicien et maintenant je suis enseignant.

Donc oui j'ai déjà changé et là j'ai moins envie de changer, car je viens de changer d'établissement, je suis resté 12, 13 euh même 14 ans dans un établissement et je commençais à avoir marre. Je ne supportais plus aller en salle des profs, je ne supportais plus manger avec les profs, car on ne parlait que d'élèves. J'appelais, bon c'était vraiment de la provoc' mais je l'appelais le « mur des lamentations » ... et où on allait mettre des papiers dans les petits trous pour espérer ne pas avoir « Mohamed » en classe de 4ème A l'année prochaine, ne pas avoir untel dans ma classe où je suis PP. C'était vraiment la salle des lamentations et c'était insupportable, c'était à celui qui crier le plus, celui qui s'indignait le plus et je ne comprenais pas toute cette énergie que l'on mettait à râler ...

On peut râler, mais pas de manière continue...

C'est donc l'aspect climat pédagogique qui est la variable qui pèse le plus dans ce choix de changement ?

Oui enfin j'avais envie et besoin de changement, et le fait de changer d'établissement, j'ai vraiment l'impression de revenir 20 ans en arrière et de redevenir un débutant, car il y a plein d'activités que j'enseigne au lycée et que je n'enseignais pas au collège donc j'ai vraiment l'impression de revenir au début de ma profession et de redémarrer un nouveau cycle.

Et c'était quoi tes critères de persistance dans le collège ?

La section sportive, les projets que je menais et que j'ai créés (la section sportive cirque) c'était mon projet et c'était agréable et que j'en'ai plus au lycée c'est que j'étais au collège le deuxième patron, le prof de référence, dès qu'il y avait une décision à prendre ou un avis à avoir, on me demandait. Par exemple est ce que c'est bien de mettre une barrière ici ou autre chose enfin pour tout. ET c'était vraiment agréable, car c'était de la reconnaissance de ce que j'étais, de ce que j'avais fait ! Le fait que je m'intéresse aussi à plein de choses et que l'on reconnaisse mes compétences.

Par contre, j'arrive après au lycée et je deviens un anonyme pour tous, je dois faire mes preuves devant les élèves et donc faire un peu le « vieux con », car même à 47 ans il faut s'imposer, car on peut dire c'est qui ce vieux con. Puis trouver ma place dans l'équipe EPS, euhhhh et après c'est un peu égocentrique mais dans la salle des profs, faire voir que j'étais le prof d'EPS ; je ne suis pas un remplaçant et que l'on peut me parler voire même c'est bien de me parler d'autre chose que l'équipe ou le dernier match de football qu'ils sont vu la veille, car au final on peut en parler ce et bien mais je ne parlerai pas que de ça... j'étais donc le professeur totalement anonyme au milieu de 120 professeurs. Je deviens donc une personnalité de référence à un parmi tant d'autres.

Et donc pendant 2 mois me retrouver le soir, me retrouver seul à mon bureau en train de préparer mes cours comme il y a 20 ans pendant des heures, et me poser des questions ; devoir refaire ses preuves. C'est donc un renouveau et c'est vachement bien, car ça remet en cause : à un moment je me suis dit à quoi je sers, car on a démarré le cycle musculation et sincèrement en enseignement de complément soit en terminale. Et je n'ai jamais fait de musculation, ça ne m'a jamais intéressé et je ne pas que ça m'intéresse maintenant mais disons un peu plus et là enseignement de complément (niveau 5 : musculation) et là on a des premières et des terminales face à nous et on est en binôme.

Direct, j'ai dit à mon binôme, écoute même en escalade, j'irai du mal. Niveau 1,2, 3 ça irait mais là je ne suis pas spé. Donc en enseignement de complément, j'étais là avec mes collègues et j'avais l'impression d'être dans la posture du stagiaire. Alors qu'avant j'étais le super animateur, j'étais maintenant celui qui prend des notes et qui apprend. ET donc pendant 2-3 mois, ça a été dur, il y a 6 mois j'étais le roi du pétrole et maintenant (rire)... Ca remet en question et c'est difficile.

Et en termes de bien-être, cette nouveauté ça t'a fait du bien ?

Oui c'est super d'avoir des projets, se dire qu'est ce que je pourrais faire dans ce métier-là. Et en début d'année, j'ai eu l'impression d'être à l'écrit de l'agrégation, j'arrive en septembre. J'ai demandé la programmation, le projet péda, le projet établissement et après j'avais toutes les questions que je voulais me poser sur mon enseignement de l'EPS et ce que je voulais faire. Et tu vois j'ai fait comme si c'était mon sujet quand je voyais toutes ces pièces. Ok j'ai ce projet d'établissement, il se passe ça et j'ai envie d'aller là ... qu'est que je peux faire ? C'est comme l'agreg avec des morceaux de tout et je pioche partout pour répondre à la question. (rire) et donc pendant 3 mois c'était ma question, j'avais tous les éléments et j'ai réfléchi à comment les agencer, il y a ma personne (je me pose plein de questions) et qu'est que je peux mettre en place, comment je peux l'opérationnaliser donc au final depuis 3 mois je passe mon sujet de l'agrégation avec mes compétences, qu'est-ce qui est déjà là.

Dans le lycée, l'escalade c'est important, et on a un mur d'escalade, je ne peux pas dire : « euh non désolé je ne suis pas grimpeur » mais il faut que je m'y mette donc je vois des nécessités, car j'ai les 1ere et les terminales, l'EPS complétement aussi.

Et face à tout ça, tu te sens en phase avec l'évolution de la discipline ?

Je me suis toujours posé la question de l'importance des textes et de l'évolution d'une discipline sur le quotidien d'un professeur chevronné. En quoi un texte mis à part sur l'évaluation peut réellement changer notre posture en ce moment ? Oui des évaluations peuvent changer, après on peut être déçu de passer qu'on passe dans l'enseignement commun et que nos coefficients diminuent que l'enseignement d'exploration disparaissent, car ce sera sur 3h et non plus sur 5h mais au final je n'ai pas l'impression que les textes ont fondamentalement changé ma posture d'enseignant.

Je pense... parce que ... sincèrement ... quel texte a réellement changé la posture des enseignants ? Mis à part peut-être dans les années 80 mais sinon ?? le seul texte qui a réellement voulu changer la posture des enseignants c'est Pineau avec le domaine d'action et tout ça .. mais ce n'est pas passé... et quand on a eu réellement de changements, on ne parle plus de sport mais de transversalité ; là ça changeait radicalement nos postures du moins, on formalisait différemment.

Après des choses peuvent nous questionner dans l'enseignement de la discipline, pourquoi il y a de la musculation dans tous les lycées généraux et les lycées pro ? Et je pense que ça dépend comment on questionne la muscu mais il faut vraiment faire attention. Mais il faut être calé pour proposer la muscu, comment on va passer d'une muscu

égocentrée vers une muscu vers l'autre... enfin c'est vraiment super dur. Et pour moi la muscu ça reste une énigme ? Comment la faire correspondre à mes valeurs ? Je n'ai pas réussi. Et quelle est réellement la place des ressentis dans la CP5 ? Peut-on réellement parler de ressenti ? Et est-ce réellement une avancée ? Enfin je doute. Je ne pense pas que l'évolution de la discipline a radicalement changé mes manières d'être... donc c'est sûr de me positionner, ça ne me change pas.

Mais en l'occurrence tu as du plaisir à enseigner la muscu ?

H = Non c'est trop loin de ce que je suis, j'ai du mal ; des fois je vois une classe qui travaille bien en un coup d'œil mais en muscu, je ne vois pas s'ils travaillent bien. Je vois juste s'ils sont en activité, s'ils suent mais point. Il faut s'y mettre mais je me questionne de pourquoi la muscu ? Je sais pourquoi mais

Pourquoi on court tout le temps Monsieur me demande les élèves ? Et c'est un des gestes les plus simples et à 30 ans, quand tu vas vouloir reprendre le sport, car Mathilde aura accouché et que Steeven aura pris du poids, qu'est que vous allez faire ? Course, Fitness, Muscu, Natation, Vélo. ET tu ne vas pas appeler tes dix amis pour aller faire un basket mais un copain pour aller courir ou faire du vélo donc ça fait parti des activités que l'on va faire et refaire dans sa vie et la muscu en fait partie de ces pratiques à l'extérieure de l'école.

Mais le rôle de la muscu dans l'école je ne comprends pas, comment éduquer les élèves à faire de la muscu sans qu'ils soient trop centrés sur eux même ? Le problème de la muscu c'est que les gamins attendent un résultat visible (augmentation de la force, du volume du muscle, ils attendent un résultat donc c'est centré sur soi même, quand on fait de la course de durée en CP5 ; on n'attend pas un résultat physique : à la fin d'un cycle de 10 séances, le résultat ne sera pas visible, on va attendre un résultat par rapport à une évaluation mais le ressenti est beaucoup plus fin en course de la longue durée, car il n'est pas parasité par une apparence, le muscle. En demi-fond, l'égo à moins de place, c'est de l'effort, de la transpiration... ET ça me gêne cette comparaison aux autres. Je ne me sens pas compétent et je ne vois pas l'intérêt au final.

Enfin on en était où..

Ces réflexions sont riches, merci. Je te demandais si tu sentais en phase avec l'évolution de la discipline ...

Oui, donc généralement je suis en phase, car je lis les textes et j'essaie de les appliquer mais est-ce que j'ai changé mes pratiques par rapport au texte ? Au final, non je n'ai jamais changé mes pratiques (et je vais faire des recherches pour voir la démarche intellectuelle derrière le texte, est-ce qu'il provient du ministère, des IGEN [débat, enjeux controversés de ces programmes et qu'elle est la démarche intellectuelle des textes], il y a le terme d'expérience qui semble important, OK qui a écrit sur les expériences et qu'est ce qu'il en dit donc je suis curieux) mais au quotidien, ce ne change rien et cela depuis le début de ma carrière.

Ce qui change vraiment ma démarche et mes pratiques ce sont les activités proposées, quand tu vois arriver l'activité pentabond ben là... tu te remets en question.

Et tu penses que si tu réfléchis, formalise de manière commune en équipe à de nouvelles formes de pratiques, Oui, mais il faut rester dans la durée sur cet objectif phare avec un élément sur lequel on est impassible en équipe, par exemple l'empathie mais on ne peut pas obliger les professeurs. Exemple un indicateur bien-être dans le projet d'établissement. Savoir quelles sont ces valeurs et qu'est ce qu'on vise pour voir ce qui fait consensus dans l'équipe.

Mais si c'est fait en EPS ? Ça doit être fait ailleurs et ailleurs, on se retrouve en difficulté, nous on est en phase mais en histoire, ils sont en guerre. Les professeurs ne s'entendent pas selon les générations (entre l'histoire des grands hommes [vieille génération] et l'histoire des événements [plus contemporaine] et ils ne s'entendent pas). Donc il n'y a pas de consensus entre eux sur le contenu, alors sur ce qu'ils visent... Et entre le courant sportif et le plaisir en EPS c'est un peu pareil ; on a une difficulté à trouver le consensus - et il y a l'histoire de l'EPS des grands hommes.

En effet, ce sont de vraies difficultés de trouver le consensus. SI ça ne te dérange pas, on va regarder ta grille de réponse au questionnaire et essayer de la commenter. Donc c'est une grille-araignée et on va la commenter. Ce sont des grilles de valeurs, il y a trois grilles différentes, la plus claire dans tes postures en EPS ; ensuite tes postures en tant que prof et enfin tes postures en tant qu'individu.

Et ces trois grilles sont très consonantes avec une primauté pour la transcendance de soi à tous les sujets. C'est l'idée de faire passer le collectif avant l'individu dans ses valeurs, faire passer la nature, les gens autour de soi, l'altruisme, l'empathie et ses valeurs humanistes sont dominantes dans la hiérarchie. Ensuite, il y a l'ouverture au changement (innover, créatif ...). Il est fort et consonant pour toi. Puis il y a la

conformité, c'est plutôt la tradition dans les rapports pré-existants, être conforme à sa formation, routiniser ses pratiques. Donc tu n'es pas dans une posture où tu as envie de changer en permanence mais on voit des routines apprises par ta socialisation primaire et secondaire.

Puis l'affirmation vient en dernier, donc le pouvoir que tu peux avoir sur d'autres, la réussite, le pouvoir que tu peux avoir sur les autres. Et dans ton portrait de valeurs, ça ne semble pas important. Ta réussite personnelle n'est pas une priorité pour toi, dans ce qui domine c'est pas de te mettre en avant mais c'est de mettre les élèves et les autres en avant. Donc la réussite pour toi ce n'est pas une intention, elle peut arriver mais ce n'est pas ta priorité.

Ici on voit une adéquation totale entre tes postures en EPS, dans l'enseignement et au niveau personnel donc c'est ce qui ressort au niveau théorique.

Qu'est que tu en penses ?

Je suis complètement d'accord, le « je » prend de l'importance mais c'est le résultat de ce que j'ai mis en place. Ce n'est pas ma priorité en tant que telle. Je n'ai pas le côté carriériste, je ne me projetais pas, quand j'ai passé l'agrégé ce n'était pas pour gagner plus d'argent mais je sentais que je m'essouffais. J'avais besoin qu'on me donne à manger, qu'on me mette un coup de pied au cul ou que je prenne une claque dans la gueule : exemple tu aurais pu faire ça ; ça fait 10 ans que tu n'as pas lu un papier en EPS, mais maintenant on fait ça comme ça ... et là PAF... Et même si je l'ai lancé de très peu, mais dès le départ, je suis parti dans l'idée d'apprendre. Puis je savais qu'il y avait 7 % de chances de l'avoir et donc 93 % de chances de ne pas l'avoir (rire...) donc la pression est moins grande. Je savais que c'était un concours et donc quand je suis allé aux oraux, j'ai bossé comme un dingue, car je savais que j'étais près du but. Et au départ, pas de pression je voulais apprendre mais après plus les oraux avancés et plus je me mettais de pression, et plus je me sentais bon et je réutilisais ce que j'apprenais alors je commençais à avoir de bonnes notes et donc je me prenais au jeu et ainsi j'ai commencé à bosser comme un dingue. Puis arriver à l'oral je ne dormais plus, j'avais perdu 7 ou 8 kilos. Et donc j'avais envie de l'avoir au final. La dynamique de l'affirmation donc ! Et je me suis poussé jusqu'à m'en dégoûter, et mes copains aux oraux ne m'ont pas reconnu.

Et donc je n'en pouvais plus sur place. Alors que quand j'ai démarré, je n'avais aucune pression, car je savais que j'avais plus de chance de ne pas l'avoir. Donc finalement, le « je » n'était pas important puisque j'ai pas beaucoup de chances de l'avoir et que je vais apprendre des choses donc le « nous » va en profiter, car mes élèves vont en bénéficier, car j'ai appris des choses.

Donc je suis bien sûr de la transcendance et le nous sans aucun souci mais de l'autre côté, est-ce que la créativité pourtant ce n'est pas plus important pour toi ?

Non finalement parfois je suis un peu conventionnel, car je me suis régulièrement intéressé à l'histoire et à comprendre d'où on était partie, ou on était arrivé. Et quel est le poids de la tradition dans ma pratique actuelle, dont j'ai aimé l'histoire de l'EPS ? L'évolution de l'EPS et je suis imprégné de la tradition de ma discipline. ET à la fois j'ai ce côté créateur personnellement mais je sais qu'il y a la tradition. Donc en faisant du cirque ou en ayant des réflexions philosophiques avec les élèves sur le corps, ou l'histoire du corps, je crée une réflexion et de l'innovation pour avoir une autre approche donc j'allie les deux. Et donc de quelle manière je peux innover grâce à mon parcours, faire plein de choses en respectant la tradition de l'EPS. Et ce que je pense par exemple avec les nouveaux professeurs mêmes en EPS ? il y en a de moins en moins qui sont politisés, syndiqués. Et être syndiqué c'est quand même affirmé un intérêt pour la tradition et le syndicat est important (traditionaliste ou réformateur) sans être un ovni ou quelqu'un qui dit tout le temps non.

Donc le fait qu'il y est moins de syndiqués montre que les professeurs sont moins attachés à leur discipline ou aux valeurs de l'école, de pleins de choses et c'est assez révélateur ...

Et donc tu es d'accord avec ses grilles avec une échelle de 1 à 10 ?

Je suis d'accord à 9/10 avec chacune de ses grilles

As-tu quelque chose à ajouter ?

Non

3.2 Retranscription entretien Alice

Bonjour

Bonjour

Dans un premier temps, j'aimerais savoir, essayer de comprendre pourquoi est-ce que tu as choisi ce métier.

Alors euh... j'ai toujours voulu, quasiment toujours voulu, être enseignante. Après pendant longtemps, dans ma jeunesse, je voulais être prof d'histoire, prof d'anglais, prof de... j'ai hésité, à la sortie du lycée je suis partie en STAPS. Pour faire prof d'EPS, à la base. Euh... rapidement euh... avec les interventions que j'avais à faire, en club notamment - ce qui me plaisait pas du tout, et je me suis dit mais mince, ça me plairait pas de faire prof d'EPS, déjà là je supporte pas les petits qui viennent en club alors qui sont motivés à faire, je supporterai jamais d'enseigner à des gamins qui n'ont pas envie. À la fin de la faculté, j'ai hésité entre thèse et, ou terrain, mais euh... j'en avais marre d'être euh... en quelque sorte, toujours évaluée et jugée sur ce que j'avais à rendre, d'être toujours sollicitée pour des choses qui, finalement j'ai l'impression que ça venait pas de moi forcément, mes projets de recherche etc. et donc j'ai fait le choix de, de partir, sur le terrain.

Est-ce que tu pourrais m'expliquer pourquoi est-ce que l'enseignement ça t'a toujours plu et qu'est-ce qui t'attirait dans l'enseignement quand, au début, tu disais là, j'ai toujours voulu faire de l'enseignement ?

Je pense qu'on est sur une très belle reproduction sociale de Bourdieu. Ma mère était instit, et j'ai passé beaucoup de temps à l'école du coup, avec ma mère toujours, et j'adorais ça. Mes grands-parents étaient instits, donc quand j'allais en vacances chez mes grands-parents quand j'étais petite – qui travaillaient encore, j'allais ben avec ma grand-mère en classe quand j'étais petite, et du coup l'école ça a toujours eu une place très importante dans ma famille, chez moi.

Et tu saurais dire ce qui te plaisait ? Détailler ce qui te plaisait ?

Alors là, je, j'ai toujours bien aimé être à l'école, mais alors dire exactement ce qui me plaisait d'être à l'école précisément... Là j'en serais incapable. Mais je me suis jamais sentie mal à l'école, je me suis toujours sentie bien à l'école, et ben après j'étais une élève en réussite et qui avait pas de souci.

Donc, quand tu te sentais bien, tu, c'était quoi le, le sentiment, c'était plutôt en termes de sécurité, en termes socialement, de réussite, tu disais aussi, académique ?

Alors déjà socialement, y avait pas de problème. Après la réussite au niveau académique euh... globalement oui, sauf arrivée au lycée, en première où ça a été compliqué, mes années au lycée d'un point de vue académique, scolaire. Mais euh... parce que je me suis retrouvée dans une filière que je n'avais pas choisie, poussée par des parents très scolaires et élitistes (léger rire). Mais euh, mais euh au final d'apprendre toujours et de voir que tu peux y arriver, même si tu te pensais pas bon, ben c'est ça qui me plaisait en fait. Et je crois que c'est ça en fait que j'ai envie de montrer, à mes petits que j'ai maintenant. C'est qu'on est pas euh... c'est pas parce que *hotman* là, il parle tout le temps, il me dit que ça toujours été comme ça qui, qui peut pas changer et qu'un jour il arrivera pas à se taire pendant une minute. (Rire léger).

Cette, ce cette vision du coup que t'avais de l'école pour toi c'était un milieu rassurant, mais quand t'étais dans les classes avec ta mère ou ta grand-mère, c'était hein aussi ce sentiment que t'avais, de parce que t'étais dans la classe mais t'étais pas élève, à ce moment-là, t'étais quand même dans l'école avec elles ?

Ouais, j'étais dans l'école avec elles.

Et tu t'y sentais bien aussi ?

Ouais.

Et là tu...

En fait du coup j'étais toujours assimilé à ma famille je pense, en quelque sorte, l'école. Vu que ben que ma mère était dans la même école primaire, donc j'y étais le matin très tôt, parce qu'elle elle y allait tôt, le bah le soir je restais plus tard que tous les autres élèves, et euh... c'était pas chez moi mais heu... voilà quoi, le samedi matin quand ma mère elle était en réunion, ben avec mes frères on était à l'école et on jouait dans l'école etc., et c'était, c'est comme si on était à la maison. Et du coup c'est une manière d'appivoiser les lieux que je pense que tous les autres enfants n'avaient pas.

Ouais, donc en fait toi l'école pour toi ça a toujours un endroit où, un ancrage dans lequel tu te sentais rassurée,

Ouais...

tu te sentais,

Oui...

soutenue et... Et ensuite, quand t'as, quand t'es partie en STAPS, t'as choisi STAPS par rapport à quoi ? C'était de l'entraînement, c'était...

Alors, c'est une bonne question. Que je me suis posée y'a pas longtemps. Et je savais pas trop pourquoi j'étais partie en STAPS en fait au départ. Je sais pas si j'avais pas mal de copains qui partaient en STAPS. Euh... je faisais beaucoup d'athl à ce moment-là, ça me permettait de garder pas mal d'entraînement d'athl. Tout en étant dans un milieu... qui me plaisait, enfin qui je pensais allait me plaire. Parce que je sortais d'un bac S, mais euh...

classes prépa etc., c'était pas fait pour moi. C'était, enfin... je saurais pas trop dire au final ce qui m'a vraiment profondément poussée à aller en STAPS. Mais euh... je suis pas sûre que si j'avais pris le temps de vraiment réfléchir à mon choix, à ce moment, enfin, je suis pas sûre que j'aurais fait le même choix. Au final, si euh...

Le choix y venait de toi, ou y venait que quelqu'un ? À ce moment-là.

Nan, y venait plutôt de moi, le choix, quand même. Mais euh... mais après je me suis posée pas mal de questions une fois arrivée en STAPS. Donc si j'avais pas eu le concours ... je me serais réorientée par contre, je pense que j'aurais quitté STAPS.

Le concours tu l'as eu en quelle année ?

En L2.

Et donc, sur ton année de L1, tu te sentais bien en STAPS ou ...

Ah oui oui, je me sentais bien. Y'avait pas de souci hein. J'étais, ça me plaisait ce qu'on apprenait en cours enfin, on avait pas encore de stage où on était confronté à des enfants etc., donc euh... enfin voilà t'y vas, tu te dis que tu veux faire prof d'EPS, mais c'est un lointain projet qui te semble très très vague et tu te rends pas compte de ce que c'est. Moi j'étais contente, on apprenait des trucs qui me plaisaient, j'étais libérée tous les soirs pour aller à l'entraînement euh, je pouvais être en compète tous les week-ends ça posait pas de problème, et voilà quoi.

Ouais, tu vivais pour, l'athlisme prenait une place importante dans ta vie à ce moment-là.

Oui. Oui, oui.

Plus que les cours ou... ?

Oui, c'était plus important que les cours. Après... c'était pas au détriment des cours par contre, parce qu'ils étaient de manière à ce que je puisse aller à l'entraînement et...

Et ça c'était ton choix ? De te dépasser comme ça en athlisme, d'arriver à être... enfin de faire beaucoup d'entraînement, d'essayer de faire des compétitions ?

Ouais, oui. Choix totalement personnel ouais. Ouais.

T'étais soutenue dans ce choix-là ou... ?

Par mes parents ?

Ouais, familialement oui ?

Ouais, bah j'étais soutenue, oui. En fait, temps que... pour eux - ils me l'ont jamais dit mais temps que j'étais en réussite au niveau scolaire, ça leur posait pas de problème que je passe autant de temps à l'athlisme. Après euh... voilà, mes parents sont jamais venus me voir en compète ou quoi que ce soit mais, mais... si y'avait besoin de m'emmener ou quoi, ils étaient là, si...

C'est quelque chose qui t'a manqué ça, qu'ils viennent pas te voir ?

Non, pas du tout. Pas du tout parce que c'était mon truc à moi à côté et... J'aimais bien leur raconter mais, ça aurait été une pression supplémentaire s'ils étaient là. S'ils étaient venus me voir.

Dans ce choix-là ils t'ont soutenue, ou pour eux c'était ton choix et il fallait que tu l'assumes, et seule ?

Non non, ils m'ont toujours soutenue. C'était mon choix. De toute façon ils m'ont toujours relativement laissée faire mes choix. Sauf au moment de choisir ma filière pour le BAC. Moi je voulais partir en L, eux ils ont pas voulu (léger rire). Mais euh... c'était mon choix, mais ils étaient euh... d'accord avec mon choix et prêts à m'aider... J'ai toujours été soutenue par mes parents, j'avais pas de, de problèmes.

Ok. Et après là-dessus donc, une fois que t'es rentrée dans ce, dans, dans l'idée de passer le concours - comme tu disais, comment cette année de... enfin en tous cas tes premières situations avec des classes, ce que, ce que tu vis actuellement, comment tu l'as vécu ? Et peut-être est-ce que t'arriverais à dire, comment toi tu conçois l'éducation physique, actuellement ? Comment tu as vécu tes, tes situations et comment tu conçois l'éducation physique ?

Depuis la rentrée là ?

Ouais.

Alors euh... je l'ai... bien vécu, déjà. Enfin non. Enfin si. Je l'ai bien vécu, c'était très stressant, de voir que j'allais débarquer devant une classe, avec des élèves, qui allaient être sous mon entière responsabilité. Alors que j'avais pas vu d'élèves depuis 5 ans. Ou quand j'avais fait un stage, on était à deux etc., et que là fallait que je me débrouille toute seule, avec des élèves... dans un endroit que je connaissais pas etc. Mais euh... je l'ai, enfin je l'ai toujours bien vécu et parce qu'en fait tu... (bafouille), c'est comme un nouveau défi en fait. Pourquoi je faisais de l'athlisme, parce que ce qui me plaisait c'était la compète et le défi et de réussir. Du coup ben c'est juste un... c'est un nouveau défi à réussir - qui me plaît. Et euh... et où maintenant faut que j'arrive à faire adhérer, tout et chacun de mes élèves au défi que moi je me suis lancée, pour que eux ça leur plaise aussi, quand ils sont en cours avec moi.

Comment tu perçois du coup d'éducation physique ? Comment, qu'est-ce qui est, pour toi, qu'est, à quoi ça sert ? Dans ta classe actuellement... ?

Alors, pour moi, ah bah après ça dépend des classes. Pour chaque classe, que j'ai là j'ai l'impression que ça sert à quelque chose de... c'est différent pour chaque classe. Par exemple avec mes secondes, bon après, c'est un contexte particulier. Les élèves sont sélectionnés sur dossier etc., tout est très relatif à la note, on attend énormément d'eux sur les notes etc. Donc finalement pour mes secondes, l'édu... l'EPS c'est un moment où ils vont pouvoir, ben sortir un peu de tout ça. Ils peuvent s'exprimer plus librement, c'est moins d'attention sur

l'enseignant, et plus d'attention sur eux. Et euh... du coup avec eux - même si avec les autres j'essaye d'être pas mal sur ça, sur un moment où on essaye de, de se comprendre et se trouver, chacun à son niveau. Bon avec les secondes, ça va passer par la connaissance de soi - je commence avec la CP5, donc ça m'arrange bien, se connaître dans l'effort etc., pour s'écouter et se comprendre. Avec les cinquièmes ben ça va être commence à, commencer à connaître son corps, et ce que je suis capable de faire avec et, ben quand je fais une roulade, dans quel sens ça tourne et de pas de pas être perdu etc., comprendre leur corps qui est en train de se transformer. Avec les troisièmes c'est un peu pareil. C'est savoir que... ben mon corps je l'utilise pour faire du sport et il a des limites que c'est bien d'essayer de dépasser... mais qui faut pas aller trop loin non plus etc. ...

Là-dessus, est-ce que pour toi, enfin est-ce déjà que tu concevais l'éducation physique comme ça à l'époque, où quand, quand t'étais pas encore prof, quand t'avais de classes à responsabilité ?

Non.

C'est quoi les, les différences ?

Je trouve que quand t'as pas de classe à responsabilité tu te fais une idée, hautement philosophique et perchée de l'éducation physique et sportive, pleine de, de grandes valeurs et de, de choses, où sur le terrain tu te rends compte que, certes hein tu enfin tu travailles encore, enfin c'est pas que tu les travailles plus mais faut... pour toi pour avancer pour construire ce que tu veux, faut être plus concret dans, tu peux pas dire avec mes élèves, je travaille le vivre ensemble ouais. Ca veut rien dire à des élèves, ils sont en classe, ils sont en classe tout le temps, le vivre ensemble ils le travaillent tout le temps, enfin ça veut... faut, faut être concret avec ce que tu...

Là-dessus tu penses que, dans ta formation, enfin en tous cas t'as eu une vision qui était un peu idéalisée, et quand tu viens sur le terrain, t'es... ?

Oui oui. C'était très fortement idéalisé. C'est une vision... qui est la vision qu'on nous donne en formation à l'agrégation - qui est une très belle vision de l'EPS hein y'a pas de soucis hein, pleine d'objectifs éducatifs mais, qui sont beaucoup trop... éloignés de ce que tu peux vraiment faire et qui sont... que tu vises sur une scolarité entière. Toi à l'échelle pour l'instant d'un projet de séquence, tu peux pas, c'est pas possible de viser tout ça.

Et donc, ces grands ces grandes ces grands objectifs ces grandes valeurs que tu cites, pour toi ils viennent d'où ? De la formation, mais peut-être, enfin ils viennent d'où en gros ?

Bah, beaucoup de la formation mais après on est, c'était aussi de, de... enfin de chacun, de sa formation de ses trajectoires personnelles. Ensuite de ce que tu lis, de, de tes centres d'intérêt, tu te fixes pas forcément sur les mêmes choses. Et...

Plus précisément, pour toi ? Ces objectifs en toi, que t'as l'impression de devoir...

Euh (léger soufflement)... je sais pas, c'est, enfin, c'est multiple. Y'a pas... une chose en particulier. Y'a un bout de la formation à l'agreg, y'a un bout de tout ce que j'ai pu lire en formation et hors formation, y'a un bout du - bah le fait que moi j'étais en histoire du sport donc plutôt sciences humaines et sociales, bah forcément du coup, c'est plus au niveau des objectifs sociaux etc., enfin j'étais plus tournée vers ça que vers les objectifs purement moteurs. Euh... Et en même temps après une fois que t'arrives sur le terrain... bah tu te rends compte que si tu veux, en quelque sorte te démarquer des autres disciplines, et mont' enfin... et montrer ta spécificité, ben en fait ton objectif moteur et ben il est beaucoup plus important. Que ton objectif social qui est, enfin, important dans le terme où, dans le sens où c'est ce qui va te permettre d'atteindre ton objectif social. Si ton objectif il est pas moteur en premier, ben dans ce cas-là je peux aller faire prof d'arts plastiques... prof bah, prof de vivre ensemble. Ce qui sera la même chose... si l'objectif il est pas avant tout moteur, pour mes élèves. Et ça finalement en formation, tu t'en rends pas compte. Et on, on te bassine avec des grandes idées de de bah vivre ensemble, de responsabilisation, de l'élève, de... tout ça et en fait euh... On peut pas dire que c'est secondaire, parce que c'est ce qui est visé finalement à travers mais c'est... c'est pas ce qui doit être prioritaire au départ dans ta manière euh... d'organiser, et enfin en même temps, si. C'est par ton objectif moteur que t'arriveras à ton objectif social. Et non pas l'inverse. Dans ma, dans ma conception hein, personnelle.

Concrètement du coup dans tes secteurs, tu parlais des séquences, donc peut-être être à l'échelle des séquences, à l'échelle des (inaudible 00:17:41), qu'est-ce que... ? Comment tu prends en compte du coup tes objectifs sociaux ? Et du coup, comment tu les choisis peut-être aussi ?

Ouais. Alors je les choisis en fonction de la classe. J'ai mis un mois environ avant de faire les premières ébauches de projets de classe, et vraiment de projets de séquence, parce que j'arrivais, je connaissais pas les classes, je connaissais pas les élèves. Donc du coup voir ce dont ils avaient besoin ou pas, ben du coup ça m'a mis, ça m'a pris un peu de temps donc au début j'y allais un peu à l'aveugle... avec les élèves. Et après en fonction des classes, tu te rends plus ou moins compte, si y'en a déjà qu'arrivent pas du tout à fonctionner ensemble, si y'en a qu'arrivent à fonctionner ensemble. Je vois actuellement qu'avec mes troisièmes, je suis en volley... et y'a d'énormes problèmes pour s'entendre et au niveau de l'arbitrage. Alors que c'est une classe qui a aucun souci et qui fonctionne, qui fonctionne ensemble. Mais dès que tu donnes une autorité à, à un élève, s'ils sont plus tous au même niveau ben ça se passe super mal. Du coup ben là avec eux, au niveau des objectifs sociaux, y'a quelque chose à faire. Pareil je les ai en acro, ils doivent être juges, ça se passe super mal, quand ils sont juges par rapport aux acrosportifs etc. Ca dépend vraiment de la classe et de ce que je vois, et ça dépend aussi de l'APSA donc ça veut... c'est sûr qu'ils vont évoluer, en fonction des autres APSA que je vais avoir.

Est-ce que tu penses ça dépend d'avantage, de toi, de tes objectifs perso ? T'as sélectionné dans un ensemble de grands objectifs, que tu disais qui étaient vraiment très, alors trop ambitieux, donc t'étais à l'intérieur obligé d'aller sélectionner certains. Ou est-ce que ça dépend plus du contexte, ça dépend plus de ce que tu vois sur le terrain ou est-ce que c'est un mélange ? Comment tu perçois ça ?

Alors, là y va y'avoir une différence entre ce que j'aimerais et... ce qui se passe pour le moment, je pense dans l'idéal, ça devrait partir du terrain. Mais... Si tu veux quand t'es jeune prof, t'es à un niveau d'analyse des élèves euh... qui est au plus bas niveau en fait. Tu te rends compte que c'est super dur de réussir à analyser vraiment tes élèves, que ce soit au niveau moteur ou social, et notamment sur la gestion de ta classe, le fait que tout tourne comme tu veux etc., que t'as pas le temps de les voir de les regarder. Et du coup tu te raccroches un peu au programme au plan académique etc., aux grands objectifs qu'on peut te donner, que t'essayes, ben de faire plus ou moins coller à toi ce que tu vois dans ton contexte. Et parfois ça colle hein y'a pas de souci, mais euh... parfois bah c'est pas, exactement ça. Dont ils ont besoin, ou que t'aimerais faire avec eux, mais ben... tu t'en contentes pour le moment parce que, de toute façon, j'arrive pas à les observer parfaitement et euh... à me rendre exactement de ce qui, ce qu'il faut. Et de si ça marche, si marche pas etc.

Et quelle place tu leur donnes à ces... là tu lisais, sur des, des textes, on va dire de manière, que tu leur donnes quelle place en fin de compte, à ces objectifs, qui y sont stipulés explicitement ?

Alors je leur donne une grande place, quand même. Et après euh, je pense que c'est un peu le fait de sortir de formation et d'y être toujours, enfin d'être toujours en formation. On nous en parle tout le temps et on nous dit qu'il faut que ce soit tout rattaché, nos projets de séquence, nos projets de classe etc., au socle commun, au programme du collège, et du coup on... Finalement au lieu de partir de la classe et de remonter vers les textes, ben on part du texte et on redescend vers notre classe. Et on essaye de coller le texte sur notre classe.

Et toi là-dedans tu te positionnes comment ? Avec toi tes objectifs personnels ?

Ben écoute moi pour l'instant je fais coller le texte à ma classe, et j'aimerais que le rapport il s'inverse. Et après je sais très bien aussi qu'en titularisation, ben ils me demandent de faire ça puisque, ben voilà, l'idée c'est d'être validé, que quand l'inspecteur il viendra bah, faut que les textes ils soient suivis etc., mais... Après y'a aussi un moyen de, enfin, le texte il est suivi avec le lien dans l'autre sens aussi, par lequel j'aimerais tendre. Normalement. Tu peux pas sortir complètement de textes totalement larges, c'est tellement des objectifs larges et flous que, enfin normalement...

Toi tu les prends tels quels, où t'essayes à l'intérieur déjà, d'avoir une sorte de transposition didactique, de les édulcorés avec ta personnalité avec tes objectifs à toi ? Ou pour l'instant tu restes sur leurs objectifs, tu restes sur les objectifs des textes que tu, ne t'appropries pas en fin de compte... Enfin tu vois est-ce que t'essayes de te les approprier, pour les édulcorer en fonction de ce que tu es toi, ou pas ?

Alors j'essaie, et là c'est pareil ça va dépendre en fait des APSA, surtout je trouve, et là où tu sens compétent ou pas en tant qu'enseignant. Je trouve ça beaucoup plus facile en STEP, de m'approprier le texte et de partir vers ce que je veux faire et de ma vision du STEP et de la CP5. Que en, en... handball où je suis pas du tout CP4, et où bah je me raccroche à ce que je trouve dans les textes et ce qui est demandé, pour construire mon cycle, au final.

Est-ce que tu peux me donner un exemple, par exemple un moment en CP5, là en STEP, où tu t'appropries les textes, tu les transformes, à ta manière, dans une situation par exemple, dans un, dans un objectif...

Ouais.

Au moins concrètement tu le... ?

Alors ça a été plutôt dans la manière de construire mon cycle. En fait pour le STEP, je suis plutôt partie de ma vision du STEP et de ce que j'avais envie de faire et j'ai construit mon cycle, avant d'aller voir le texte, pour voir bah si ça collait ou pas au texte. J'ai un peu moins de liberté qu'au collège quand même, par rapport à ce qu'on peut faire. Si je rentrais bien dans les attentes du niveau 3, etc., et où euh... où euh à partir de là, si éventuellement ça collait ce que moi je voulais faire, avec le texte, ben pour moi c'était bon. Alors que pour celui de hand à l'inverse, je suis partie des textes. Et à partir de là j'ai construit ma séquence d'apprentissage parce que c'était plus simple pour moi, plus rassurant, d'avoir un semblant de cadre... qui permettait... d'avoir un fil conducteur quoi.

Et là-dessus autant au niveau soc, au niveau social qu'au niveau moteur ? Pour toi c'est la m... ?

Alors là je dirais plus au niveau moteur qu'au niveau social. Parce que, euh... ben au niveau social on est des objectifs tellement plus... larges et vastes, qu'on a plus de marges de liberté que... globalement donc quel que soit ton objectif, tu pourras te rattacher au texte je trouve.

Quand tu dis quel que soit ton objectif, on parle de ton objectif à toi personnel...

De ton objectif, en tant qu'enseignant, pour ma classe ouais.

Est-ce que tes objectifs pour tes classes, ils dépendent exclusiv, enfin, ils dépendent exclusivement de ce que tu vois ? Ou ils dépendent de ce que tu vois et de ce que, de ce qui t'importe à toi ? Juste vraiment avec une réponse plutôt dichotomique, enfin ou en tout cas comment là-dessus tu te positionnes ?

Nan, ils dépendent forcément de ce qui m'importe pour moi aussi. Je trouve, (bafouille) enfin... c'est un mix des deux. Mais après je pense que, en début là, ça importe plus, enfin, ça va plus du côté de ce qui m'importe moi, que de ce que je vois finalement. Et au fur et à mesure, tu te rends compte bah que... tu commences, je commence à me rendre compte que peut-être, bah c'était, il faut changer un peu l'objectif etc., ou... pas. Et...

Par exemple qu'est-ce qui t'importe dans tes classes ? Actuellement quelle est ta - je sais pas, est-ce que tu peux me raconter la dernière situation dans laquelle t'as été, en cours la dernière petite situation, impasse, la dernière impasse, sans parler de dilemme, la dernière impasse dans laquelle tu t'es retrouvée en classe, et où tu t'es dit : « ben là comment tu fais ? »

Ben, c'était le dernier cours de hand, avec mon élève qui a commencé à se révolter et du coup toute la classe a commencé à se révolter parce que, ils voulaient plus jouer sur petit terrain. Et ils voulaient tous jouer sur grand terrain. Alors que moi j'avais prévu une séance, où on continuait de jouer sur petit terrain. Et à la fin c'est qu'il y avait des matchs, mais sur petit terrain. Et... du coup là j'étais... j'étais perdue entre moi ce que j'avais prévu, qui est ce à quoi je me raccroche pendant une heure et demie, ce que eux ils voulaient. Mais en même temps d'un côté, leur capacité – je sais que si je les fais jouer sur grand terrain y a la moitié de mes élèves qui vont être en échec, total, parce que, y'en a y'en a un cinquième qui a pas les capacités pour jouer sur grand terrain, la capacité physique. Y'en a un autre qui a pas les, au niveau moteur, du handball, qu'ils ont pas les capacités de jouer sur grand terrain parce qu'ils arrivent pas à rattraper les passes longues etc., y'a (bafouille), ils arrivent pas à faire des passes longues. Et de l'autre côté bah le, leur besoin de se faire plaisir dans l'activité. Moi mon objectif avant tout, c'est qu'ils se fassent plaisir et qu'ils aient envie de venir. Et là ils m'ont mis face au truc que, ben en fait... ça les faisait chier. Ils étaient sur petit terrain et qu'ils voulaient jouer sur grand terrain.

(Rire). Et du coup, alors comment t'as fait ?

Et du coup, ils ont fait sur le petit terrain mais...

(Rires).

Mais parce que, voilà je suis sur une séance où j'avais que une heure et demie, avec la révolte d'*Hotman* j'avais perdu vingt minutes et il me restait - là j'étais à quarante minutes, ils étaient encore pas échauffés, et on pouvait pas... lancer les... enfin je me sentais pas capable de remodeler toute ma séance là en en deux secondes. Mais par contre du coup, pour après les vacances, pour tout le monde c'est les vacances, bah forcément je vais prendre en compte ce qu'ils veulent, comme partie de la séance, dans, dans mon mode de fonctionnement ou, pour qu'y'est des matchs sur, ça y'en aura pas sur grand terrain – terrain total, mais sur plus grand terrain.

Là-dessus du coup dans ta position du dis que les, qui faut quand même que, qu'ils prennent du plaisir, et à la fois j'ai l'impression que tu veux maximiser le temps moteur. Si du coup y'a une, y'a un dilemme, dans le sens où eux ils veulent... (bafouille), enfin ils préfèrent jouer sur le grand terrain et qu'il y en ait qui soient en repos, et à la fois tu veux leur donner du plaisir, comment arriver à trouver le bon *ratio* là-dedans ?

Ben, après moi je suis avec... là mes cinquièmes, c'est une classe, ils adorent arbitrer. C'est, y'en a même, ils préfèrent arbitrer que jouer. Du coup je me fais pas de souci pour ceux qui seront en poste d'observation et d'arbitrage, parce que au final... ça leur plaît, ça leur plaît carrément. Et euh... et après dans ma manière de concevoir le cours, je vais quand même réussir à maximiser mon ton moteur même s'ils sont sur grand terrain parce que je suis dans la cour, du coup j'ai, il reste de l'espace en fait, encore dans ma cour, où je pourrais faire des ateliers. Pour que les autres élèves... jouent quand même.

Là du coup moi, à t'entendre, j'ai l'impression que tu donnes beaucoup d'importance au moteur ? Est-ce que pour toi tu pourrais... ben peut-être me dire là-dessus... ce que, quelle place tu accordes du coup, à... à la sociabilité des, tes élèves ? Quel poids enfin quelle place tu lui accordes déjà ? Dans tes situations, concrètement vraiment, est-ce que y'a des temps d'observ, y'a des temps d'observation, ou des temps de, de débat d'idées, est-ce que... ?

Alors, y'a des temps d'observation, oui. Débats d'idées... non. Pas encore. Voilà, j'y viendrai peut-être plus tard. Je pense que là je me sens, 1/, pas capable d'encadrer leur débat d'idées. Et 2/, je les pense pas capables de s'engager – enfin, que ça leur soit profitable en fait, dans un débat d'idées.

Et dans les temps par exemple d'observation, est-ce que toi tu te sens bien là-dedans, ou t'es tu te sens vraiment mieux quand tu les vois progresser en termes de motricité, quand tu les vois... ? Toi c'est dans quelle situation que tu te sens le plus à l'aise ?

Moi j'aime mieux quand ils pratiquent et que... En fait, mon problème avec l'observation, c'est que j'ai eu peu de cas, où je trouvais que ça, eux leur servait vraiment, moi me servait vraiment. Et que c'était au final, ben parce qu'il fallait bien les occuper. Pour qu'y'avait quelque chose à faire. Tu te dis peut-être qu'en regardant les autres faire ils vont se rendre compte de quelque chose. Mais bon, ils se rendent compte de pas grand-chose à part discuter avec l'autre qui est aussi observateur, de toute manière et, et encore les fois où ils ont compris finalement ce que tu voulais qu'ils observent. Parce qu'une fois sur deux, ils te disent « oui j'ai compris » et en fait ils ont pas du tout compris, ce que tu voulais qu'ils t'observent, là en handball ils viennent m'observer les pertes de balles. Mais les élèves, ils perdent tout le temps la balle, ils se la font tout le temps intercepter, et on vient me rendre des papiers où y'a eu deux pertes de balle en six minutes de match. Observation zéro. Zéro. Moi ça me sert pas parce que du coup elle, elle est fautive l'observation, et l'autre ça lui a pas servi parce qu'il a pas compris ce que c'était une perte de balle au final, ou il a pas regardé l'équipe ou, enfin...

ils sont joueurs et,

Il a rien appris.

Et là-dessus, est-ce qu'en formation toi tu pensais dans ta trajectoire au début, que c'était quelque chose d'utile ? Ou est-ce que tu penses que ça peut être utile ?

Je pense que ça peut être utile. Mais euh... mais pas tout, enfin... faut réussir à trouver l'observation qui, qui fait sens pour eux et où ils comprennent vraiment là, pour, pour eux, pour moi, enfin pour tout le monde en termes d'apprentissage et de satisfaction etc., je pense que j'ai plein d'arbitres, que seulement un arbitre par terrain et des observateurs après. Parce qu'au final eux ils préfèrent l'arbitrage. Ça permet d'avoir plusieurs arbitres qui se concentrent chacun sur, une ou deux règles - donc un arbitrage qui sera bien fait du coup. Et euh... du coup pas d'élèves qui observent des choses, qui servent à rien au final. Où c'est repos quoi.

Là-dessus du coup dans ta trajectoire de formation, j'ai l'impression que ton année de, ton année actuelle, là de, de terrain, fait rupture un peu avec ce que tu pensais avant. Est-ce que tu le perçois aussi ? Ou c'est juste dans ton discours ? Est-ce qu'en...

Nan complètement, complètement. Mais après, c'est des trucs auxquels je m'attendais. Parce qu'on m'avait toujours dit, vous verrez entre ce que vous proposez à l'agrég et ce que vous apprenez à l'agrég et le terrain, y'a, y'a un monde, c'est, on est dans une autre dimension quoi, et c'est vraiment ça. C'est vraiment ça, y'a des leçons où j'étais préparée pour l'oral de leçon de l'agrég, et même là, moi qui enseigne dans... un bahut super favorisé.

Là-dessus du coup est-ce que tu trouves que c'est la formation qui t'a ? Enfin qu'est, qu'est-ce que dans la formation, qu'est-ce que tu retiens du coup, et qui te sert ? Actuellement qu'est-ce que tu retiens, qu'est-ce qui t'a marqué dans cette formation ?

Bah, après tout m'a marquée dans la formation, forcément quand même. Euh... Tu découvres quand même vraiment, ce que c'est - pas l'EPS de terrain, mais ta conception de l'EPS et ce que t'as envie de transmettre, ce qui t'importe pour toi, quand même au départ, durant cette année-là. Après ça change ou pas, par rapport à ce que tu vis sur le terrain mais... Mais moi en tous cas c'est l'année où j'ai découvert l'EPS. Mon année de prépa agrég, enfin, première image de l'EPS, qui forcément, change. Et en rupture ou pas sur certains points mais... c'est l'année où tu découvres des choses quand même. Énormément des choses.

Tu te construis. Toi en tant que tel tu penses avoir cette année évolué aussi personnellement ? Enfin là cette année de, professionnelle, t'as, t'aides vraiment personnellement ? À te construire toi humainement,

Je pense ouais. Je pense. Et euh, enfin nan c'est même sûr. Moi je sais (bafouille), que j'en ressors épuisée toutes les semaines, ben parce que, enfin, dans ma tête c'est, c'est Bagdad, combiné avec un tsunami en ce moment quoi. Enfin c'est, je me pose mille questions tout le temps, quand on est en formation à l'ESPE, c'est presque plus épuisant que quand t'es avec euh... des gamins en fait parce que, y'a ce que les formateurs te disent, que t'es en train de confronter dans ta tête à toi ce qui se passe sur le terrain, confronter à toi ce que t'aimerais faire, et à eux leurs attentes, et à ce que les autres ils racontent, et enfin. Et tu te poses mille questions sur ce que tu veux faire à la séance suivante machin, les trucs que tu vas changer et tout et... Et c'est super. J'adore. Mais (rire léger), mais c'est épuisant.

Ah tiens, juste, je vais faire une petite pause. J'ai... hyper mal au ventre.

(Rire léger).

(Bruit de reprise de l'enregistrement audio). Juste en, en transition peut-être, est-ce que tu pourrais nous dire, selon toi, quand tu vas avec une classe, quand tu vas dans, dans, quand tu es prête dans une, faire un cours, qu'est-ce qui t'anime principalement ? Quand tu vas dans ton cours.

Les faire apprendre, leur faire apprendre quelque chose.

Leur faire apprendre quelque chose qui quoi ?

Qui soit moteur ou social ou, n'importe quoi. Qu'ils ressortent un... un tout petit peu changé. Y'a un truc, d'avoir touché, chacun de mes élèves, sur un petit truc.

À chaque cours ?

Ouais.

Et tu penses que ça c'est,

Nan, c'est impossible. Nan, enfin, je sais même pas si c'est possible quand on est un prof expert et, et rodé, parce que t'as trente-cinq élèves par classe, tu les as deux heures enfin. Déjà si t'arrives - enfin moi je sais que je fais l'effort de le faire, mais de parler, à chaque élève, individuellement pendant ton cours, déjà ça demande un travail énorme. Alors toucher individuellement chaque élève, sur dans, sur ce dont il a besoin au final et qu'il soit transformé sur quelque chose au point de vue moteur ou social, enfin. Ça relève d'un idéal, mais dans l'idée, ça serait ça quoi. Une prise de conscience sur quelque chose ou...

Là-dessus tout à l'heure, c'est rigolo, juste ça fait un peu le lien, quand tu parlais du vivre ensemble,

Ouais.

T'as dit ben, le vivre ensemble c'est vrai qu'en fait, on le travaille tout le temps, on le travaille tout le temps et jamais, en fin de compte c'est tellement un con, un concept qui pourrait être, enfin qu'est large, est-ce que... ? Toi, enfin, (bafouille), tu penses que le vivre ensemble se travaille au travers de, par exemple quelle est l'activité que tu préfères enseigner ? Selon toi. Est-ce que tu penses que selon l'activité que tu enseignes, tu, on va travailler le vivre ensemble différente ou plus ou moins adéquate ? Ou c'est plus ou moins adéquat ?

Je vais travailler de manière différente, forcément. Quand on est sur des activités de la CP5, qui sont, très centrées sur soi et la connaissance de soi, on est vraiment éloigné de vivre ensemble, enfin je trouve, en tous cas moi quand je vois le cycle que je propose en STEP à mes élèves, on est très loin du vivre ensemble, mis à part qu'ils font la chorégraphie ensemble.

Est-ce que tu penses que ça dépend de tes choix ou que ça dépend de l'APSA ?

Y'a les deux je pense, mais après, j'aurais très certainement pu choisir une autre manière d'enseigner le STEP. Qui soit très orientée sur comment faire et créer des choses ensemble, ou qui... les amènes plus à travailler avec les autres.

(Mm mm).

Je pense.

Là-dessus, c'est quoi les activités que tu préférerais toi enseigner en éducation physique ? Peut-être un champ d'apprentissage particulier, ou une CP au lycée ?

Euh (Souffle d'hésitation)... Je sais p, je pense ça reste la CP5, je trouve ça, c'est super intéressant, parce qu'au final, tout ce qui est CP1 - moi c'est là où j'étais spécialiste, plutôt, et euh... Ben je trouve ça plus compliqué finalement d'enseigner là où t'es spécialiste, parce ce qu'on en attend beaucoup trop, des élèves, et ils sont pas du tout dans la même logique de, que nous. D'autant plus dans la CP1, où on peut aller sur le *dépassement de soi* etc., et les élèves ils sont pas là pour se faire mal en effet, enfin la plupart, ils sont pas là pour se faire mal quand même hein, du coup... bah on est pas du tout sur les mêmes motifs d'agir. CP 4, c'est là où je me sens la moins compétente donc, c'est super dur, mais c'est finalement après, que c'est peut-être là que je travaille le plus le vivre ensemble, parce que, vu qu'au niveau moteur, je me sens un peu à la rue, ben j'essaye de me raccrocher au niveau plutôt méthodo et social. D'autant plus que là ils font forcément ensemble. Donc ben, je blinde là-dessus parce que à côté, je sens que c'est un peu le flou. Et après euh... ouais nan je crois que c'est CP 5 et CP 3, ce que je préfère enseigner, je pense.

Ok. Pour toi ou pour les élèves, du coup ?

Nan, pour moi. Pour moi ce que je préfère enseigner, c'est ça. Après euh... mais après c'est lié je pense, si c'est moi c'est ce que je préfère enseigner, c'est là où mes élèves, dans mes cycles que je compose, c'est certainement pour une majorité ceux-là qu'ils vont préférer, parce que c'est ceux où je vais être le plus investie et où je vais... me sentir capable de proposer des choses qui leur correspondent plus. Après peut-être que pas du tout hein, peut-être que, finalement, j'aime moins enseigner le hand mais ils auront quand même préféré jouer au hand hein.

Oui, là-dessus juste moi ça m'a intrigué quand tu m'as dit, en CP4 du coup, c'est là où je blinde au niveau méthodo et social, ça veut dire quoi blinder au niveau méthodo et social, ça veut dire que tu fais quoi ?

Ben, c'est là où je vais être plus attentive et mes objectifs ils vont être plus, tournés finalement - dans ce que je disais tout à l'heure, au début le moteur il doit être au service du social plutôt. Là je vais peut-être être sur la relation inverse en CP4, parce que au niveau moteur, j'ai pas les mots pour leur expliquer, j'ai pas les... suffisamment de connaissances pour aider ceux qui vont être plus forts etc., et du coup ben je vais préférer travailler l'arbitrage,

Est-ce que tu peux me donner un exemple ?

Bah, sur l'arbitrage par exemple. Je vais beaucoup plus leur donner du contenu sur l'arbitrage, que sur... comment me placer quand je suis défenseur dans telle situation ou machin, parce que, parce que j'en sais rien en fait, une fois sur deux, et du coup euh...

Genre là tu vas faire une frise, là tu vas les arrêter au moment où t'as vu une erreur d'arbitrage par exemple et où on va demander, ben là combien de pas il a fait, ou combien,

Oui c'est ça. Et finalement quand ils sont en match, je suis beaucoup plus derrière les arbitres, que derrière les joueurs. À leur dire : « mais rapproche toi du jeu » etc, qu'il faut s'affirmer, qu'il faut pas avoir peur, même si que, un autre élève est en train de contester ben, de lui dire que c'est moi l'arbitre, enfin, je vais être plus sur, vers les arbitres alors que... si je veux qu'ils progressent d'un point de vue moteur faut que je regarde mes joueurs aussi. Et euh... mais je me sens tellement faible sur les connaissances de l'APSA, que je vais avoir du mal à être dans la rigueur.

Ouais c'est... ok. Ça m'étonne pas, après là-dessus... du coup c'est des distinctions en tant qu'enseignant, Oui.

dans nos postures, on va être, ça va distinguer aussi nos compétences quoi, là-dessus. Et comment du coup toi par rapport à ça, comment tu te sens dans ce métier ? Peut-être même le distinguer, selon les CP, mais comment te sens ? Globalement là depuis ces trois mois, où t'as démarré là l'enseignement - deux mois même.

Alors je me sens bien, mais dans le sens où ça me remet continuellement en question en fait. Je me sens bien parce que je suis extrêmement stimulée intellectuellement. Et que... peut-être que le jour où, enfin, je, je sais pas si ça arrivera un jour hein, mais où j'aurai... tout trouvé, où ça fera longtemps que je serai dans un établissement, où je connais les élèves, le fonctionnement, où je serai plus rôdée en quelque sorte, et où je commencerais peut-être moi à être moi dans une sorte de routine dans ce que je propose ; là je me sentirai moins je pense, dans ce que je fais.

Mais là ça me plaît parce que, ça, ça je me pose, c'est même pas ça me force, c'est, c'est obligé, c'est, je me pose mille questions, tout le temps.

Pendant le cours, après ?

Tout le temps. Pendant le cours, après, j'en rêve la nuit (bafouille), enfin, à l'ESPE. Là depuis tout à l'heure on parle, j'ai déjà pensé à mon truc que j'allais faire un acrosport après, enfin, c'est tout le temps.

Et ton moy, ton moyen de te réaliser dans ta profession, c'est la réflexivité. C'est le retour sur ta pratique, sur l'inté,

Ouais. Énormément. C'est ça qui me faisait peur au départ en fait, c'est, qui m'a fait hésiter avec la thèse, c'est que j'avais peur... certainement à tort, mais qu'au niveau intellectuel, je, je m'y retrouve pas. Et (bafouille)... que je manque de stimulation intellectuelle.

Et en fait t'arrives à la trouver, dans tes régulations à être, pour être le plus compétente possible en fait,

Ouais.

C'est ton défi, c'est,

Là je la trouve totalement.

Ouais...

Je la trouve totalement.

Et du coup ton défi c'est pour l'instant, c'est de les faire changer notamment au niveau de la motricité ou c'est vraiment ton défi il est global, c'est la motricité, c'est le social, c'est d'arriver à... Et de te prendre en compte aussi peut-être après, je sais pas ou, c'est quoi pour toi ton, ton défi, à quel moment tu penses que tu pourras te satisfaire ? Te dire « là j'ai, je suis vraiment bonne. »

Bah me connaissant, jamais. Bah, enfin c'est même sûr.

Ouais.

Ça n'ira jamais.

Et du coup alors, là, t'as l'impression de te réaliser dedans, parce que t'as un fonctionnement, ça te fait réfléchir ?

Ouais.

Mais donc du coup tu, t', enfin cette façon de te réaliser, elle sera continue, du, du coup tu seras perpétuellement en train de remettre en question, et de te dire,

Ouais, c'est possible. Mais peut-être qu'au bout d'un moment ça m', finira pas m'épuiser, de tout le temps me remettre en question et que... j'aurai besoin de voir autre chose ou... mais oui. Oui. Je pense que, enfin, me connaissant, je pourrais pas, en fait, être sans vivre dans une routine mais, je pense que j'y arriverai pas. Et du coup c'est juste, je pense que le métier ça va finir par m'épuiser et que j'aurai besoin d'aller faire autre chose et voir autre chose parce que, y'a un moment où j'aurai plus 25 ans et, et je serai pas capable de, y consacrer le temps que j'y consacre actuellement, clairement.

Ouais. Et actuellement par contre, tu y consacres du temps mais ça te fait plaisir,

Voilà. Oui.

d'y consacrer du temps, et tu t'y retrouves là-dedans ?

Totalement.

Et c'est ça. Et est-ce que pour toi c'est important du coup, la reconnaissance de tes pairs, les autres collègues ?

Pas tant que ça. Pas tant que ça et... Bon après je suis dans une équipe particulière où, c'est beaucoup d'enseignants qu'ont beaucoup d'ancienneté, et où pour beaucoup ben c'est, je viens je fais mon cours et je repars et y'a très peu d'échange, de toute façon avec mes pairs, finalement. À part ma tutrice et, et l'autre coordinatrice. Donc euh... voilà, déjà sur ce point-là.

(Mm mm).

Après euh... là où je trouve ça va être beaucoup plus compliqué, donc que je suis encore à l'ESPE. À l'ESPE, dès le début, y, bah, enfin, la directrice elle a dit que j'étais agrégée etc et dès le début ils ont su que j'étais agrégée et etc. Ce qui m'a tout de suite mis dans une position délicate, vu que je suis la seule, et qu'on est que six, tout le monde le sait, avec beaucoup d'attentes, tant des autres stagiaires que des formateurs. Et euh... du coup des attentes que je me sens... obligée en fait de toujours remplir et,

Ce que tu voulais éviter en thèse en fait, ça tu le ressens... ?

Ouais, voilà.

(Mm).

Et où je me sens obligée d'être... enfin d'avoir toujours presque un temps d'avance euh... ou quoi. Alors que je suis comme eux, c'est les premiers élèves que je vois au final, et je devrais pas et, et ils en attendent tous... et c'est sans être, enfin... C'est presque comme une, comme si ils vivaient comme une compète parfois j'ai l'impression, où alors ils m'ont mis devant et leur but c'est de me rattraper. Mais moi j'ai pas envie de le vivre comme ça.

(Mm). Ouais, c'est ça par contre qui te fait le vivre mal parfois du coup...

Bah ouais.

Et que tu ressens pas avec tes classes, parce qu'ils sont pas au courant que t'as une agreg.

Bah oui, voilà.

Parce qu'avec tes classes tu, ouais, c'est toi la mait, enfin, t'es la maîtresse à bord quoi.

Bah oui, c'est ça.

Ouais ouais. Et là-dessus du coup enfin, professionnellement, quand t'es au bahut, t'as pas cette pression ? Le, le fait de l'agrégé, le fait de avec ta tutrice par exemple de devoir faire mieux que ses anciens tu, ses anciens... ?

Non non, je le ressens pas du tout ça. Parce que elle, elle est pas du tout là-dedans non plus. Et elle, par contre elle le savait pas que j'étais agrégée quand je suis arrivée.

Ça a du faire du bien du coup (rire léger) au début,

Au départ. (Rire léger).

Ouais. Et tu lui as dit quand même ? Parce que après ça allait de...

C'est, je lui ai dit, mais parce que c'est venu... dans la conve, dans la conversation quoi en fait, par rapport à l'agrégé etc., mais au début j'avais rien dit.

Ouais mais si tu pouvais tu le dirais pas quoi ? Ouais.

Mais (bafouille) parce que je pensais qu'elle le savait aussi. Parce que voilà, j'ai moins d'heures que les autres etc., donc je pensais que, qu'elle était au courant ou quoi que ce soit.

Ouais. Ouais ça te met une pression. Et est-ce que par rapport à, là du coup, bon globalement, c'est un peu le, l'environnement tu le cernes à peu près, dans ton établissement ? Mais par rapport à, à toi ta manière de vivre - après t'as pas d'autres, t'as pas vu d'autres établissements,

(Mm).

mais est-ce que, t'as l'impression en gros que ton environnement il est plutôt, agréable, et les conditions de travail au niveau général, elles sont plutôt bonnes avec les chefs d'établissement, avec les parents et ainsi de suite ? Ou est-ce que t'as une pression ou telle indication... ?

Ben nan, c'est simple je les vois pas. Donc... c'est un lycée, c'est quand même particulier. Nous les profs d'EPS on a une salle, dans les, enfin on a un bureau EPS, qui est au gymnase. Et en fait on est que là. Et les rares fois où je suis allée en salle des profs, alors euh... soit y'a personne, soit on te regarde en te demandant ce que, ce que tu fais là. C'est à peine si on te dit bonjour. C'est pour ça j'ai mis les pieds deux fois dans la salle des profs du collège, j'y suis jamais retournée, parce que, c'est bon. Et le lycée, j'en parle même pas, parce que le lycée, une fois sur deux, je rentre je me fais engueulée par la CPE à qui j'ai pas montré ma carte d'élève - parce qu'on pense que moi en fait je suis une élève. Donc c'est un peu particulier.

(Rire léger). Tu penses que c'est parce que t'es prof d'EPS cet élitisme ou parce que t'es jeune ?

C'est parce que je suis jeune, et que je suis prof d'EPS. Ben oui, moi je viens pas en costume.

(Mm Mm).

Donc, forcément.

Ouais.

Ils ont vu que je suis jeune.

Et là-dessus est-ce que t'as l'impression qu'au niveau de l'établissement y'a, aucune vraiment cohésion ? Est-ce que t'as l'impression qu'y'a des valeurs partagées, qu'y'a un cadre commun qui fait écho au niveau, qui est explicite, quelque chose de... ?

Ouais.

Ou y'a rien ?

J'ai pas trop l'impression. Mais après, vu que du coup l'EPS on reste qu'entre nous au final. Je sais pas si on reste entre nous parce que, ils se sentent pas à leur place ailleurs... ou si c'est un choix de rester qu'entre eux, parce que, parce que ils avaient pas à être ailleurs ou parce que, enfin, j'arrive pas trop à savoir. Moi ma tutrice elle m'a dit qu'elle aimait pas aller en salle des profs du lycée, parce que c'était mauvaise ambiance etc., mais après je sais pas si c'est vraiment partagé par tout le monde, si c'est dans toutes les disciplines, enfin...

L'équipe pédagogique tu l'as sens plutôt disloquée ? Et l'équipe disciplinaire ensuite, au niveau juste disciplinaire d'EPS, est-ce que, t'as l'impression, pareil, que vous partagez quelque, que vous avez un cadre de fonctionnement commun, vous essayer de, peut-être déjà de, de connaître un peu vos objectifs méthodo ou sociaux communs, vos objectifs moteurs en commun ? Est-ce qu'il y a des choses comme ça que vous partagez ou pas ?

Non pas trop. La plup, la grande majorité, ils... viennent 5 minutes avant le cours, on discute météo et du week-end, on part en cours et... et voilà quoi.

(Mm mm). Et est-ce qu'au niveau peut-être,

Ça s'arrête là quoi.

Ouais donc y'a aucune cohésion. Chacun, c'est une vision individuelle. Et est-ce que pourtant au niveau de l'Education Nationale, alors peut-être maintenant, dans, vraiment dans l'autre sens, est-ce que t'as l'impression qu'y'a un cadre commun, qui te permet des valeurs communes, fortes ? Qui dépendent du coup ben un peu de, du Ministère ou ainsi de suite ? Que tu, dans lesquelles tu te reconnais et que tu...

Ouais, enfin oui y'en a forcément mais je crois que, enfin, je trouve que c'est tellement large ce qu'on nous donne au niveau ministériel etc., que t'es obligé de t'y retrouver. Quand on parle de réussite de tous et de chacun, de bien-être des élèves dans un climat propice aux apprentissages, ben je vois pas comment tu peux ne pas t'y retrouver.

(Mm mm). Mais tu trouves que c'est applicable ?

Non.

Qu'on voit, ouais tu t'y retrouves dans... Et tu trouves qu'elles sont explicites toi là par exemple, ça le, le bien-être des élèves, la réussite de tous et de chacun ?

Ben c'est, c'est, c'est enfin c'est compréhensible mais c'est juste que c'est tellement vaste que toi après, enfin, forcément tu t'y retrouves parce que, tu l'interprètes à ta manière, et qui est peut-être totalement cont, enfin, pas du tout la même que celle de ton collègue et...

(Mm mm).

Alors que c'est le même texte à la base.

Ouais c'est, ouais. Là-dessus c'est, les textes sur lesquels toi tu t'appuies, quand tu dis ça, c'est quoi ? Tu t'ap, parce que c'est pas du coup les valeurs de la République qui pour toi sont fondamentales ? C'est plutôt les textes éducatifs, centraux, généraux... ? C'est ça en gros que... ?

Ouais, c'est plutôt ça. Je suis quand même plutôt, je m'appuie plutôt sur les programmes du collège, quand je dois faire, quand je dois commencer mes projets de séquence etc, je suis plutôt sur ces textes-là, à ce niveau-là.

Disciplinaire ?

Ouais. Enfin, c'est pas une langue disciplinaire plutôt pour le collège, sur les, les premiers volets des textes du collège, qui te donnent les grandes orientations, pour l'ensemble du cycle 4, quelles que soient les matières, faut le travailler etc. C'est à ce niveau-là.

Et là-dessus tu trouves que le cadre partagé il est quand même assez clair et assez explicite ?

Moi je trouve ça assez clair, mais euh...

Juste trop large.

Mais pas mis en place. Et puis pas mis en place surtout.

Ouais, mais est-ce que c'est connu ? Je sais pas est-ce que t'as l'impression que tes collègues par exemple, ils partagent, pour eux le plus important, c'est ça aussi, c'est la réussite de tous et l'idée de bien-être des élèves ? Ou est-ce que tu penses qu'au contraire c'est - enfin ou pas au contraire, mais... ?

Ouais.

Est-ce que ce serait pas un autre objectif ? Parce que, c'est vrai qu'il en y a tellement aussi donc...

Je sais pas. J'avoue que j'arrive pas trop à savoir, parce que... que les profs qui sont en fin de carrière, y'en a tu vois qui en ont clairement marre. Ils sont venus dans ce bahut parce que c'est plutôt tranquille. Et... et voilà. Ils font leur cours qui était certainement le cours à quelque chose près, qui faisaient y'a déjà 15 ans, et... et voilà.

Ouais ils formalisent pas d'objectifs...

Y'a pas vraiment d'objectifs, ou quoi que ce soit, enfin...

(Mm mm). Ouais. Chacun fait un peu comme il veut là-dessus, avec...

Ouais.

Ok. Du coup on va... un peu passer... Enfin, on va, on va un peu plus passer sur toi. Peut-être... du coup est-ce que, enfin, un, une chose qui m'intéresse, c'est que, à un moment, je me suis dit, toi comment - enfin, c', c'est vrai que là-dessus je t'ai pas encore posée la question, mais en fait toi comment tu te sens par rapport à l'évolution de la discipline, quand tu vois... ? Tu te sens décalée ou tu te sens au contraire en plein en phase voire même en avance, par rapport notamment aux objectifs que tu te donnes et,

(Mm mm). Nan, je dirais que nan, je me sens plutôt en phase, je pense. Enfin tu vois quand je lis les textes actuels de l'EPS...

C'est quoi qui te... ?

Ça va pas à l'encontre de, moi l'idée que je peux m'en faire.

C'est la réussite là par exemple toi qui te marquait, enfin la réussite de tous et de chacun et...

Oui.

Et l'idée de bien-être des élèves ?

Ouais.

C'était les deux éléments,

Ouais.

qui te tenaient le plus... Et c'est avec ça que tu te sens en phase ?

Oui.

Et tu te sens évoluer dedans. Ok. Là-dessus, bon finalement moi j'ai un peu l'impression que, la, la valeur qui t'importe le plus, ce qui est dominant dans ton discours, j'ai l'impression quand même y'a beaucoup, y'a, y'a cette importance en tous cas donnée à l'individu, à l'élève, que t'as envie de faire progresser, de faire réussir. Même, avant même de viser son bien-être, j'ai l'impression que c'est plutôt une idée de plaisir pour lui et une idée de construction en fait de l'individu, qui te construisent au fur à mesure, qui cheminent

grâce à tes cours. Et par contre la focale elle est pas du tout sur toi, elle est vraiment sur l'élève, et toi tu prends du plaisir à leur donner, en fait, à les faire progresser.

(Mm).

Et donc, c'est, du coup je dirais plutôt que t'es quelqu'un qui, qui a l'intention, qui s'ouvre aux autres, avant de, enfin tu vois, tu reçois par les autres, tu reçois pas par toi. Du coup je sais pas, est-ce que t'es d'accord avec ça, ou pas ?

Ouais, je pense.

Ouais. Ça s'opérationnalise dans tes cours, enfin en tous cas c'est ce que j'ai l'impression que tu dis et que même que puis à un point tu fais. Et je vais te montrer, pour l'instant ce que moi je voyais au niveau de, de la grille, que j'ai pas, qu'on va regarder ensemble. Donc c'est la grille de réponses, qui montrait un peu, tu vois, les réponses, ce que tu m'as proposé, dans tes réponses au questionnaire. Donc c'était, c'est une grille, on voit en rouge, les individus qui ont les réponses les plus fortes, dans chaque grand portrait de valeurs, que je vais t'expliquer. Et en vert, les individus qu'ont les valeurs les moins fortes, donc enfin le score le moins fort, pour chacun des, des grands domaines. Donc y'a ces 4 grands, c'est 4 grands domaines, on les a, c'est, c'est, c'était des questions qui compo, qui étaient composées plutôt sur l'éducation physique. Et ces 4 grands domaines c'est dans ta vie, de manière générale en tant qu'individu, c'est tes valeurs en tant qu'individu. On voit que t'as quelque chose qui ressort très fortement, parce qu'on est sur une hiérarchie de valeurs, donc chaque valeur est quand même existante. Dans ta vie courante, ce qui t'importe le plus, c'est plutôt *l'ouverture au changement*, et la transcendance de soi. Je t'explique un peu ce que ça veut dire. Donc, bon on voit que là par exemple sur un score de 6 t'es à 5, 5 virgule 3, 5 virgule 2 je pense, comme ça à première vue. *L'ouverture au changement* ça veut dire en fait, c'est tout ce qui va être le, l'attrait pour la nouveauté, l'attrait pour la construction de choses qui te, ben dans laquelle t'as pas l'habi... quelque chose que tu crées, quelque chose, c'est la, la créativité, le, l'innovation, la découverte. Et c', et j'ai l'impression en tous cas qu'au vu de tes réponses, que c'est ce qui t'importe le plus et dans ta hiérarchie c'est ce qui domine. Ensuite, en, à titre individuel, ce qui a l'air de prendre beaucoup de place, la transcendance de soi, c'est en fait, savoir euh... un peu sortir de son égocentrisme, pour essayer de s'ouvrir aux autres, donc ça va être des valeurs plutôt d'altruisme, de solidarité, et essayer du coup d'aller voir chez l'individu, enfin d'aller, de prendre en compte l'individu so, socialement, on voit que c'est globalement les choses qui t'importent le plus, individuellement. On voit que là, t'es quasiment dans les... enfin, à chaque fois t'es, t'es même en tangente quasiment avec les valeurs minimales, pour *l'affirmation de soi* et la continuité, qui sont du coup ben, soit des no', des valeurs qui sont très centrées sur l'individu ou des valeurs de continuité traditionnelles et ainsi de suite. En éducation physique, t'as un profil qui est assez *harmonieux* même si, ça, c'est un peu plus disparate, enfin, c'est un peu plus égalisé quand même, on voit, malgré tout. La transcendance, elle est moins réa, enfin elle est à peu près pareille, t'étais à, à 5 sur 6. Donc y'a une grande cohérence, là-dessus. Et ça se regardait, ça se retrouvait un peu dans ton propos parce que là on voit que la transcendance, c'est ce qui t'importe le plus, en hiérarchie, on voit que là c'est, c'est la seule qui est au-dessus de 5 ou à 5. Donc on voit que globalement - et c'est ce que tu dis dans ton propos par contre, vraiment clairement, que tu donnes beaucoup d'importance à l'individu, ainsi de suite. Ensuite, donc on voit que c'est *l'ouverture au changement*, donc en gros la créativité, qui vient en second plan, donc on a une inversion par rapport à ton profil individuel, là-dessus. Et ensuite bon ben, un peu plus d'importance à *l'affirmation de soi*, on voit que tu t'imposes, tu t'affirmes de man, d'avantage dans ton métier que ce que tu t'affirmes dans ta vie, en tous cas, à première vue hein, c'est ce que, t'as l'air de te donner une importance. Et par contre dans la continuité c'est exactement pareil, t'es à 2 sur 6, dans le sens où c'est quelque chose qui est plus mineur. Est-ce que... est-ce que tu serais plutôt d'accord avec ton portrait en éducation physique ? Enfin peut-être on va démarrer avec ton portrait individuel, est-ce que tu serais plutôt d'accord ou pas, à première vue ? Dans ta vie perso... ?

Ouais si.

À combien, sur une échelle de 1 à 10, tu te placerais combien en contre ? Pour t'évaluer là-dessus ?

Par rapport à si je suis d'accord avec ça ?

Ouais. Est-ce que par exemple la continuité pour toi ce serait moins important que ça ou plus important, est-ce que y'a des choses qui... ?

Je me placerais vers, enfin, plutôt... 8 sur 10 par là. Parce que je pense que la continuité c'est malgré tout important. Peut-être plus, au...

Pour toi hein !

Ouais nan mais pour moi. Au, dans le sens où, j'ai besoin de, de créer de nouvelles choses etc., et d'avoir de nouvelles... ce que je disais par rapport à la stimulation intellectuelle, d'avoir de nouvelles choses. Mais euh... si je peux l'avoir plutôt dans un confort que je connais, c'est quelque chose que je vais préférer et que va me rassurer.

(Mm mm). Après,

Jamais tu me feras partir... à l'étranger pour enseigner ou quoi que ce soit, enfin.. J'ai, j'ai besoin d'une stabilité, quand même.

(Mm mm). Dans ce que tu es, pas dans ce que tu aimerais,

Oui.

même dans ce que tu es là-dessus la continuité c'est important. Ok. Après le reste, t'es plutôt d'accord, où tu disais 8 sur 10 à peu près là ?

Ouais je pense.

Et, en éducation physique, est-ce qu'y'a des choses avec lesquelles, peut-être, t'es pas vraiment d'accord ? Tu penses quelque chose qui est plus important, ou... moins important pour toi là-dedans ?

Nan, je pense je suis globalement d'accord. Après, c'est dur... c'est dur de se faire une idée de soi en tant que prof, là, après même pas deux mois quoi, et de se... même si l'EPS, ouais, j'en entends parler depuis un petit moment maintenant mais... Moi en tant que prof, ce que je suis ou ce que je vais être etc. (Bafouille) on est aux prémices de, aux prémices quoi.

(Mm mm). Ouais en construction,

Ouais.

et même j'ai l'impression que dans ton parcours pour l'instant y'a beaucoup de continuité ? Je sais pas, mais peut-être tu peux me contredire là-dessus de ton côté mais, j'ai pas l'impression qu'y ait de, d'rupture, mis à part si - dans ton curriculum mais, de, en fait c'est pas du, c'est du formel, entre le formel et le réel quoi, un petit peu. Mais par contre, du coup vu que c'est le début, j'ai l'impression que c'est lisse et que c'est une progression constante. Et que t'as pas eu de moment - ah bah peut-être là, avec les difficultés dans les classes, inhérentes, où là tu t'es dit « p'tain mince, là faut quand même que je me, j'ai encore des choses à apprendre » et, ça t'a peut-être fait un peu rebondir ? Mais du coup ça, c', vu que tu l'as plutôt bien géré, automatiquement, t'as pas eu le temps de, t'as pas bifurqué,

(Mm mm).

t'as réussi juste à prendre le virage doucement et à,

Ouais.

mais, j'ai l'impression que c'est continu,

(Mm).

3.3 Retranscription entretien Mathile

Bonjour

Bonjour

Je lance l'enregistrement et donc, en fait, moi, ce qui m'intéresse, c'est, dans un premier temps, essayer de comprendre qu'est-ce qui fait ou, en tout cas, que tu me racontes ce qui t'a amené à être enseignante d'éducation physique...

OK.

Qu'est-ce qui s'est passé pour toi ?

Bah, en fait, ça remonte au collège parce que, quand j'étais en 4e, en fait, j'ai eu un prof d'EPS qu'était génial et, en fait, bah on, enfin, on s'entendait bien quoi, tu vois, j'avais une relation un peu, un peu pas privilégiée, mais, enfin, si, on peut dire privilégiée avec lui et, en fait, du coup, j'aimais bien la façon qu'il avait de nous transmettre des choses et, du coup, ça m'a donné envie de faire ce métier-là et euh, et en plus, vu que j'adorais le sport, enfin, je me suis, j'ai eu une révélation, entre guillemets, en 4e et puis, après, je l'ai eue encore l'année d'après, en 3e, et, du coup, là, je me suis dit que c'était vraiment ce que j'avais envie de faire et, depuis, bah, depuis, j'ai pas changé d'avis et je regrette pas, du coup. Donc voilà.

Et tu saurais me dire ce qui te plaisait chez lui, tu saurais dire ce qui, qu'est-ce que, qu'est-ce qui a fait que tu le prenais comme un modèle ?

Euh... Alors, euh... Bah y a pas mal de choses, déjà, en fait, il était, tu vois, il rigolait avec nous, mais tout en, tout en étant quand même autoritaire et sérieux quand il le fallait et il était accessible et il essayait de nous comprendre, en fait, il, il, ouais, il se mettait à notre portée, il avait des valeurs aussi qui nous, bah, qui nous plaisaient quoi, il était quand même sensible à nous transmettre des valeurs de, comment dire, de partage, de cohésion dans la classe, enfin, et puis, au final, je l'avais aussi à l'aide donc on a partagé quand même beaucoup de choses et, du coup, ouais, je sais pas, je me sentais proche de lui, quoi.

OK. Est-ce que tu saurais me dire, donc là, tu vois, tu viens de parler de valeurs de partage et de cohésion, tu saurais dire dans ses comportements, qu'est-ce qui faisait, concrètement, pour mettre en avant ces valeurs-là ?

Bah, c'était l'un des rares profs, à l'époque, tu vois, qui disait pas tout le temps que les filles, elles étaient moins bonnes en EPS ou des trucs comme ça. Il mettait vraiment tout le monde sur un pied d'égalité et, bah, par rapport au sexe, ou par rapport, aussi, aux qualités physiques, tu vois, il nous notait pas, en fait, en fonction de nos résultats, etc., ce qui, à l'époque, était quand même, enfin, je suis pas super vieille, mais, enfin, c'était assez novateur, quoi, tu vois, avant, c'était quand même, voilà, si t'étais bon en sport, t'avais des bonnes notes et lui, non, c'était pas ça qu'était le principal. Le principal pour lui, c'était vraiment qu'on, bah, qu'on passe un bon moment tous ensemble et tout, et, du coup, c'était, j'aimais bien. Je sais pas si j'ai répondu à la question.

(Rires). Si.

(Rires)

Et tu saurais me dire un exemple, vraiment, est-ce que, enfin, peut-être en fermant les yeux, en te ré-imaginant quand t'avais, quand t'étais en 4e et que t'avais 14 ans, te voir dans la classe et voir un élément qui t'a marquée avec ce prof où il mettait vraiment en avant ces valeurs-là, mais quelque chose, euh, l'évaluation, ça me semble assez concret, mais est-ce que t'as une situation en acte, en réalité ?

Euh... Euh... Bah, ouais, c'est sûrement le truc de l'évaluation qui m'a, qui m'a, comment dire, qui m'a marquée, après, peut-être quand on faisait du hand, euh, il nous, je sais pas, il nous mélangeait, en fait, quel que soit le niveau, il nous faisait jouer tous, tous ensemble et il nous montrait bien que l'essentiel, c'était, c'était l'esprit collectif et peu importe même si on était, même si on était nuls, entre guillemets, il s'en fichait un peu. C'est pas très concret, ce que je dis, mais j'ai pas d'exemple vraiment concret, je crois.

OK. Non, mais après... C'est, de toute façon, tu, on pourra y revenir si, à un moment ça te, tu vois d'autres exemples qui, parce que des fois, tu sais, ça vient, ça part, mais,

Ouais.

Mais pour toi, du coup, quand je vois, est-ce qu'il y a d'autres éléments qui ont, qui ont, pour toi, été déclencheurs de ce choix, de ce choix-là, dans, un peu plus tard, ou...

Non, en fait, ça s'est vraiment imposé comme une évidence dès le collège, là, et après, en fait, je me souviens, euh, j'ai choisi mon lycée en fonction de ça, j'ai pris un lycée où il y avait option, différentes options EPS. J'ai fait S parce qu'on m'avait dit que c'était mieux pour le STAPS, enfin, ça a vraiment, c'était une espèce d'évidence, quoi, il fallait que je fasse ça, il y avait pas d'autres, j'ai pas eu de doute, en fait, ou d'autres métiers qui m'ont attirée, il fallait que je sois prof d'EPS. Enfin, c'était, ouais, c'était évident, en fait.

OK. Ouais, c'est vrai que c'est, bah, dans ta famille, t'as pas de prof d'EPS ou y a pas d'autres personnes, après...

Pas du tout. Ouais, non. Y a pas du tout même de prof, en fait, dans ma famille et, d'ailleurs, ça a été assez, enfin, pas compliqué, mais, en fait, mes parents, j'avais des très bonnes notes à l'école, j'étais très scolaire, je, enfin, j'étais

vraiment, j'avais vraiment des super notes et, en fait, mes parents ont, pendant longtemps, souhaité que je fasse autre chose, en particulier quand j'étais au lycée, ils voulaient que je fasse prépa, etc. Même mes profs, aussi, voulaient que je fasse autre chose. Mais j'ai dit : « bon »...

(Rires)

(Rires)

D'accord. Et, ensuite, là, donc, du coup, tu m'as un peu parlé de ton prof et de ce qui t'avait marquée chez lui. Est-ce que c'est des éléments qui sont toujours importants, pour toi, dans ton métier, euh, notamment, là, tu m'as parlé un peu de l'hétérogé... enfin, la gestion de l'hétérogénéité de manière à essayer de, d'aligner tous les niveaux ou à, euh, les valeurs de partage, de cohésion, est-ce que, pour toi, c'est des éléments qui sont importants, aujourd'hui, dans ton métier ?

Ouais. Ouais, ouais, c'est primordial, enfin, ouais. En fait, j'ai l'impression, des fois, de pas être un prof d'EPS euh, enfin, je suis pas devenue prof d'EPS parce que je suis, j'adorais, j'aime le sport, mais pas parce que j'étais super forte, forcément, dans une discipline et j'ai pas envie, en fait, que mes élèves soient forcément les meilleurs sportifs du monde, quoi, je m'en fiche un peu de ça. C'est surtout, ouais, les valeurs, bah, comme on a dit, qui me sont importantes. Si je peux leur transmettre ça, c'est bien plus important que leur transmettre la technique du service au badminton, enfin, tu vois.

Et comment tu fais, alors, pour leur transmettre ça, comme tu dis ?

Bah, j'essaie, justement, de leur montrer que, moi, ce qui m'intéresse, en particulier par rapport à la notation - puisque c'est quand même ça qui leur parle le plus - j'essaie de mettre en avant tout ce qui est l'aspect collectif, euh, même dans des activités un peu individuelles, j'essaie toujours que, ils fonctionnent par groupes, j'essaie d'éviter aussi de mettre beaucoup d'accent sur la technique ou, surtout, sur leur vécu, en fait. J'essaie vraiment de, d'évaluer ce qu'on a vu, nous, ensemble, et pas, pas des choses qui sont dues à leur vécu, quoi. Je sais pas si c'est clair.

Si, c'est très clair, mais, du coup, comment tu t'y prends ? Est-ce que tu peux...

Eh ben... Eh ben, je... Ouais, je n'évalue que ce que je leur ai, moi, appris donc, si, si, je ne sais pas, moi, en rugby, l'un des objectifs, c'était l'entrée collective dans la zone de marque, par exemple, je ne sais pas, je dis n'importe quoi.

Hum, hum.

Eh ben, eh ben, je vais me cantonner à ça, enfin, je vais pas, je vais pas évaluer d'autres choses, quoi.

T'as un seul critère, du coup, qu'est... enfin, ou tu essayes de limiter les critères et tu vas essayer d'adapter en fonction de, donc, toi, en amont, enfin, au niveau du résultat, tu sélectionnes les éléments pertinents, mais c'est les mêmes pour tous, après, ou pas ?

Euh, j'essaie, ouais. Après, j'adapte, mais j'essaie que, de trouver des compétences assez globales qui, du coup, puissent, en fait, bah, ouais, convenir à tout le monde, quoi.

D'accord.

Par exemple, rentrer dans la zone de marque, c'est un truc global, quoi.

Hum, hum. Et sur des activités individuelles, comment t'arrives à mettre en place, du coup, cet aspect collectif, cet aspect cohésion de groupe ? Comment tu le mets en place, par exemple, en natation ou en athlé ?

Euh... Bah, après, là, au lycée, j'ai pas encore commencé tout ce qui est natation et athlé donc je ne saurais pas dire si je fonctionne de la même manière, mais, au collège, je faisais beaucoup, beaucoup, de, bah, de situations avec des, avec des aides, quoi, ou du tutorat ou alors je les mettais par équipes, en demi-fond, en particulier, je fonctionnais beaucoup sur des, sur des exercices collectifs, quoi et où, en fait, chacun, où, en fait, les résultats, ils se cumulent, quoi. J'essaie beaucoup de fonctionner comme ça. J'essaie pas de mettre trop en avant l'aspect individuel.

D'accord donc les résultats de l'un améliorent les résultats de l'autre qui...

Ouais.

S'additionnent, euh...

Après, c'est pas toujours tout rose, ça marche pas toujours, mais j'essaie, ouais, au maximum de les mettre par équipes, même en demi-fond, quoi.

OK. Et ceux qui veulent vraiment, pour eux, le but de l'activité c'est, quand même, c'est de gagner la course ou c'est de... Ils arrivent à s'y retrouver quand même ?

Ouais parce que je le fais aussi, en fait. En gros, j'essaie de les, enfin, je leur dis que, évidemment, celui qui, par exemple, en demi-fond fera le plus de tours, enfin, eh bah, il sera, par exemple, enfin, récompensé, mais, euh, mais aussi, le but, c'est d'être l'équipe qui fait le plus de cours, de tours, pardon, ou alors, c'est aussi d'être la classe - parce que des fois j'aime bien les comparer entre classes, enfin, je leur dis que c'est un peu un challenge entre mes classes et comme ça il y a une certaine cohésion individu, enfin, non, collective, mais il y a quand même aussi un esprit individuel, quoi.

OK. Et ça, t'as toujours agi comme ça ou, pour toi, c'est quelque chose qui s'est construit au fur et à mesure ?

Euh, j'ai toujours voulu agir comme ça. Après, ça s'est construit au fur et à mesure parce que, bah, quand tu débutes, t'as pas forcément toutes les, bah, toutes les clés en main, je trouve, et donc t'as tendance un peu à reproduire ce que t'as vu en formation ou ce que t'as vécu et, sachant que j'avais quand même pas mal vécu des trucs assez technicistes, etc., bah, du coup, au début, j'ai un peu reproduit même si je souhaitais autre chose, quoi.

Hum, hum. Et qu'est-ce qui a fait que t'as réussi à changer ?

Bah, la formation je pense, et pis, le fait, l'ancienneté aussi, tu apprends à... Bah, déjà, quand t'es débutant, tu, t'es vachement centré sur la gestion de la classe, ce genre de choses et petit à petit t'arrives à t'en défaire et à pouvoir vraiment, vraiment, te concentrer sur l'aspect, bah, beaucoup plus didactique et pédagogique et, du coup, je pense que c'est comme ça que, petit à petit, j'ai réussi à, ouais, à y arriver, quoi.

Donc formation. T'as pas des personnes qui t'ont marquée quand t'étais titulaire ou qui, sur lesquelles t'appuyer, ou, c'est surtout la formation continue, ce que tu dis...

Ouais.

Et l'expérience, les erreurs, quoi.

Ouais, ouais, je lis beaucoup, tu vois, dans les revues, etc., et pis, si, je pense l'agrég, aussi, quand j'ai passé l'agrég en interne, on a eu plein de formateurs différents et pis entre nous on a beaucoup échangé et, du coup, euh, du coup, j'ai essayé de piocher un peu à droite, à gauche, des, bah, des idées. Mais je dirai pas qu'il y a une personne, non, spécialement, qui m'ait forcément marquée mais j'essaye un peu de piocher à droite, à gauche et de faire un peu mon truc à ma sauce.

Quand tu dis l'agrég, c'est quel écrit ou quel oral qui t'a le plus servi, pour toi, dans tes contenus péda et dida ?

Euh, l'oral, je pense. Ouais, c'est sûr, même. Ouais, l'oral... Parce que les écrits, bon, même si y a quand même un aspect un peu pédagogique et didactique, il est quand même assez, assez restreint et je pense que, ouais, surtout en oral 1, en particulier en danse, on avait un formateur vraiment bien et, du coup, ouais.

Et quand tu dis : « vraiment bien », ton formateur, c'était au niveau du contenu ou au niveau du, de sa façon de faire et d'être ?

Bah, un peu les deux. En fait, il nous a proposé des contenus en cirque que j'avais vu nulle part et j'ai trouvé vraiment, vraiment, sympas parce que c'était une activité que je trouvais, du coup, bah, déjà, moi, j'avais pas de billes, enfin, je m'y connaissais pas du tout et je trouvais que c'était, justement, l'antithèse de ce que je recherchais, à savoir qu'il fallait quand même vachement passer par la technique avant de pouvoir, bah, avant de pouvoir avoir quelque chose avec les élèves et donc c'est pas du tout ce qui me plaisait et, en fait, lui, il nous a proposé des contenus beaucoup plus larges et pas du tout axés sur la technique et accessibles à tous et donc ça m'a vachement parlé et j'ai bien mis en place ce qu'il avait proposé et, du coup, ouais, ça m'a bien plu, ouais.

Et toi, est-ce que tu pourrais me dire, euh, comment tu te positionnes, du coup, dans tes cours d'EPS, euh, assez concrètement, par exemple, bah, la situation, là, que tu disais, en athlé, avec tes élèves qui doivent courir et essayer de se, et cumuler les résultats. Toi, tu te positionnes comment, ou en rugby, hein, si tu préfères – tu avais pris l'exemple du rugby – comment tu te positionnes et qu'est-ce que t'essayes de, d'amener quoi, particulièrement à tes élèves ?

Comment je me positionne par rapport à eux, tu veux dire ?

Ouais, dans ton...

Comment j'interviens ?

Ouais, c'est ça.

Euh, moi, je suis, enfin, j'essaye de, je suis assez proche d'eux, en fait, j'aime bien être, enfin, je les encourage beaucoup, déjà, dans mes cours, tout le temps (rires). C'est, ouais, je, j'essaye vraiment de les soutenir à chaque fois et de récompenser leurs efforts, enfin, de voir que, enfin, qu'ils se rendent compte que je vois qu'ils, voilà, qu'ils font des efforts, que, voilà. Et, euh... Et, je crois que j'ai oublié la question. Il fallait que je te dise comment je me positionne, c'est ça ?

Ouais, en gros, comment tu te positionnes, quel est ton style péda et ta manière d'enseigner, en gros.

Euh... Je sais pas, c'est assez difficile à dire. Euh, ouais, c'est surtout ça, en fait, j'essaye vraiment d'être assez proche d'eux, de beaucoup dialoguer, de communiquer énormément. Euh, euh, et j'essaye d'avoir des interactions individuelles avec chacun d'entre eux. J'accorde du... c'est peut-être un peu antinomique avec ce que je dis par rapport au fait de, du partage, de la cohésion, que je les mets beaucoup en groupes, mais j'essaye vraiment qu'ils se sentent, bah, pas uniques, mais, en tout cas, que, qu'ils voient que je m'intéresse à eux de manière, ouais, personnelle, quoi. J'essaye de leur parler, même si c'est pas souvent possible, mais au moins une fois à chacun d'entre eux, quoi.

Du coup, pour toi, c'est quoi une séance réussie, quand t'auras réussi ta séance, t'auras fait quoi, toi, en tant que prof, hein, qu'est-ce que t'auras fait ?

Euh... Une séance réussie, pour moi, c'est déjà quand ils repartent avec le sourire parce que, souvent, ils arrivent, ils sont un peu énervés, excités, surtout quand je les ai en dernière heure et, je sais pas, que j'ai réussi un peu à les, bah, évidemment qu'ils aient réussi à comprendre l'objectif, qu'ils l'aient atteint, mais aussi, ouais, qu'ils repartent avec le sourire et que, et qu'ils aient passé un bon moment, en fait, comme moi, ce que j'aimais quand j'étais gamine

et que j'allais en EPS avec le sourire, quoi, que j'avais hâte, en fait, d'y aller et que, que eux ils aient ce ressenti-là aussi.

Hum, hum. Juste revenir sur la notion d'objectif que tu viens de citer. Tu dis que tu mets un objectif par cours. À chaque cours, ton objectif, il est, il se construit comment ?

Euh, bah, c'est en fonction de ce qu'on a fait la semaine dernière, souvent, et j'essaye de le construire avec eux. Souvent, on fait un espèce de petit bilan à la fin du cours et puis on essaye de voir ensemble ce qui a été, ce qui n'a pas été et, dans ce cas-là, qu'est-ce qu'on doit travailler pour, pour la semaine d'après et, là, en lycée, c'est encore plus facile parce que, du coup, ils, bah, enfin, ils ont un peu plus de recul qu'au collège, je pense, et donc ils arrivent mieux à cerner les objectifs.

Ouais.

Et du coup, du coup, ouais, j'essaye que ça vienne aussi d'eux, quoi.

OK. Et surtout donc des objectifs, après, t'essayes donc, je vois à peu près comment tu les co-construis. Par contre, est-ce que, pour toi, t'essayes de les baser sur différentes références institutionnelles, t'essayes de les baser sur du contenu principalement moteur, t'essayes de, est-ce que ça peut différer à chaque fois ? C'est... Tu les construis en fonction de quels référents ou références ?

Bah, ouais, je les construis en fonction des programmes, c'est sûr. Après, en fait, là, ce qui me gêne un peu, entre guillemets, au lycée, c'est que, bah, déjà, quand t'es en « term », tu les prépares à l'épreuve du bac et, très sincèrement, bah, tu fais du bachotage et, moi, ça me soûle, mais voilà et, en fait, les objectifs du collège me plaisaient parce qu'ils étaient quand même assez globaux donc tout à fait dans ce que, moi, je faisais. Là, au lycée, c'est quand même très précis alors, du coup, j'essaye de, bah, de, de faire du global avec du précis, mais, mais c'est pas toujours facile, en fait, donc oui, c'est sûr que je, voilà, je fais en fonction des textes.

Hum, hum. Ouais, t'essayes vraiment de rester dedans, de les prendre en compte. Et lesquels, en particulier ?

Euh, bah, là, au bac, enfin, au lycée, c'est vraiment les textes évaluatifs, j'avoue.

Et pour les secondes et les premières, par exemple ? Ou les, même, c'est pareil, c'est tu les prépares directement au bac dès la seconde ?

Bah, c'est un peu la façon de faire du lycée et, du coup, vu que j'ai vraiment pas envie que, qu'ils soient pénalisés, mes élèves à moi, donc j'avoue que je mets un peu dans le moule, ouais.

Hum, hum. OK. Et ça, tu pourrais, t'agirais différemment ?

Dans un autre lycée, tu veux dire ?

Ouais, par exemple, ouais.

Ben, oui, enfin, c'est sûr, j'aimerais bien, ouais. Déjà, enfin, là, c'est ma première année donc, voilà, je m'adapte, mais rien que sur le choix des objectifs qu'il y a dans mon lycée, là, j'aimerais bien faire autrement et, et je sais que mes collègues sont ouvertes au dialogue donc je pense que y a moyen de faire bouger les choses petit à petit, ouais.

Ouais. Là-dessus, du coup, peut-être, est-ce que pour toi, ça, les textes ou, en tout cas, bah, là, vu que tu dis, tu m'as donné déjà des arguments dans l'un ou dans l'autre, mais est-ce que tu pourrais me dire quels sont les facteurs, pour toi, de stabilité, de persistance dans ce métier, ceux que t'es, en fait, un peu en train de citer, là, actuellement ou, est-ce que tu pourrais me dire qu'est-ce qui t'anime dans cette profession et qu'est-ce qui, au contraire, du coup, bah, te donne des fois envie un peu de lâcher prise, enfin, ou de lâcher le métier ?

Euh... Bah, ce qui m'anime, c'est, voilà, c'est le contact avec les élèves, c'est, enfin, au quotidien être avec eux, ça, c'est vraiment le truc qui me plaît. Euh, ce qui me fatigue un peu, c'est, euh, comment dire, euh, bah, les textes, je trouve qu'ils évoluent plutôt d'une manière positive donc ça, je dirai plus ça parce que je trouve qu'avec la réforme du collège et tout on va quand même vers des choses qui sont, qui sont positives à mon sens. Par contre, euh, le truc, si, qui m'énerve, c'est, c'est les collègues, quoi, leur, leur résistance au changement, ça, ça me soule parce que ça met quand même des gros bâtons dans les roues, je trouve et, euh, et, du coup, et puis le fait que – mais ça, c'est très global –, mais c'est le fait que l'école, l'école en France soit vachement dictée par, bah, par l'évaluation, la négation et ça, moi, ça me plaît pas trop.

OK. Y a...

C'est très global.

Ouais. Y a deux choses qui m'intéressent particulièrement. Euh, dans un premier temps, peut-être juste sur les textes, tu dis que les textes, ils évoluent de manière positive. Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi, qu'est-ce qui fait que tu dis ça ?

Bah, je trouve que, enfin, ce qu'il y a derrière la réforme du collège, c'est quand même vachement de, de transdisciplinarité, le fait d'essayer de faire bosser les profs ensemble et ne plus être cantonné à chacun dans sa matière, ce qui est vraiment typique de l'école française et qui est très compliqué à bouger. Et du coup je trouvais que, voilà, ce qu'ils ont essayé de faire avec les autres pays, c'était vraiment une bonne idée et, euh, et puis voilà, cette histoire de compétences aussi, le fait que, bah justement, on se, on n'essaye plus forcément d'être sur des, sur des savoirs très, très précis, très, très analytiques, mais qu'on essaye vraiment de, bah, de rendre les élèves un peu

plus adaptables et ça, je trouve ça, bah, je trouve ça intéressant, en fait. Donc euh, donc voilà. Et je, enfin, je pense que, là, vu les nouveaux textes du lycée, je pense qu'ils essaient de faire ça aussi au lycée, euh, par contre, là, la résistance au changement, elle est encore plus importante, je m'en rends compte, mais, euh, mais bon, peut-être que, qu'on va quand même y arriver.

Quand tu dis : « résistance au changement », c'est tes collègues disciplinaires dans ton établissement ou c'est au niveau, même, tu le vois à plus large niveau ?

Euh, je dirai pas que ce soit forcément les collègues d'EPS même si y en a aussi, mais je pense que, nous, de par notre formation, quand même, on a une formation assez riche par rapport aux sciences de l'éducation, etc, et, du coup, on fait quand même pas mal de choses, mais, non, c'est surtout les collègues des autres disciplines, quoi, qui ont une formation tellement universitaire, tellement académique, euh, que, pour eux, enfin, c'est du chinois, quoi.

Hum, hum. Pour toi, ça...

Le pire, en fait...

Vas-y.

Le pire, c'est, qu'en fait, je trouve qu'ils se rendent pas compte de l'intérêt que peut avoir, justement, le travail interdisciplinaire, etc., alors que ça me paraît tellement riche, moi, justement. C'est ça que je trouve dommage.

Hum, hum. Dans l'idée, ouais, de... Est-ce que là-dessus, quand tu me disais ce qui t'animait, tu me parlais notamment du contact avec les élèves, quand, du coup, toi, le contact avec les élèves, donc parfois, c'est vrai que, à la fois, la dialectique entre l'individu et le collectif, est-ce qu'il y a des élèves avec qui, vraiment, t'as des difficultés et comment tu te positionnes quand t'es dans des situations difficiles avec les élèves ?

Euh, tu veux dire des élèves un peu, enfin, qui, qui font beaucoup de bêtises et ce genre de choses ?

Peu importe. Soit des élèves qui ont des grosses difficultés motrices, après, c'est à toi de me dire qu'est-ce qui est, pour toi, le plus important, qu'est-ce, soit les élèves qui sont en échec scolaire en EPS, par exemple, ou soit les élèves qui sont peut-être en échec, enfin, en, au niveau disciplinaire, ou au niveau, euh, qui ont des difficultés à se tenir ou des choses comme ça, après, à, en fonction peut-être, peut-être dans un moment, la pre, la dernière situation où tu as été dans une situation de dilemme où tu savais pas comment te positionner et quand ?

Euh, alors, ça serait, euh, euh, c'était au collège, je pense, parce que là, au lycée, j'ai pas eu vraiment de situation comme ça. Euh, ouais, des élèves avec qui, enfin, souvent, en fait, moi, j'ai, j'arrive quand même à dialoguer avec la plupart des élèves et, et là, c'était un élève qui, vraiment, refusait complètement le dialogue, qui était fuyant au possible et, du coup, c'était très compliqué, enfin, moi, je passe beaucoup par ça, je passe beaucoup par le dialogue, etc., et, du coup, ben, c'était difficile pour moi de, d'avoir un peu, une emprise, enfin, non, pas une emprise, mais d'avoir un contact plutôt avec lui parce que, bah, parce qu'il fuyait complètement le dialogue. Il se, il était très renfermé et, du coup, ouais, c'était pas facile, en fait.

OK. Est-ce que tu peux me décrire la situation, qu'est-ce qu'il avait fait avant ou qu'est-ce que, qu'est-ce qui s'était passé ?

En fait, il est arrivé en cours d'année parce qu'il avait été exclu d'un autre établissement et, en fait, il s'est mis directement sur le côté, dès le premier cours, en me disant juste que, de toute façon, il pratiquait pas et que... et, en fait, c'est la première fois que, qu'un élève, bah, n'a pas du tout changé d'avis, que j'ai pas réussi à le faire changer d'avis, que... Il est vraiment resté tout son premier cours sur le côté, quoi. J'ai vraiment rien pu, rien pu en tirer, entre guillemets, malgré le fait que j'ai été le voir plusieurs fois, que j'ai passé... Enfin, voilà, j'ai tout essayé, quoi, la manière forte, la manière douce, enfin, tout et, ouais, il était en refus de tout, en fait.

Donc c'était pendant le cours, t'as pu aller le voir pendant le cours, à chaque fois et, pour toi, c'est important que tous les élèves pratiquent ?

Ouais. Ouais.

C'est, hum, dans ton cours, pour toi, c'est quoi le plus important pour tes élèves, est-ce que c'est qu'ils transpirent, est-ce que c'est qu'ils réussissent l'objectif, est-ce que c'est qui, qui, enfin, comment tu, tu mettrais quoi comme priorité ?

Euh... Hum... Je sais pas. Euh, qu'ils passent un bon moment, en fait. C'est ça, mon objectif premier.

OK. Et donc là, par exemple, on va revenir dans la situation de dilemme avec, aux élèves, t'arrives à, toi, dans, quelles émotions ça procure chez toi de sentir que l'élève, il est sur le côté, qu'il regarde les autres et qu'il est inactif, un peu et comment t'arrives, comment tu te positionnes par rapport à ça ?

Bah c'est frustrant parce que tu te dis que, que t'as, t'y arrives pas, quoi, et puis, justement, en fait, moi, c'est par rapport à tout l'aspect collectif, euh, c'est, justement le fait qu'il y a un élève sur le côté, comme ça, qui soit en marge de la classe, enfin, moi, ça me gêne, quoi. Et pis là, c'est pas que dans, enfin, c'est aussi d'un point de vue spatial, quoi, là, il était vraiment, bah, sur le côté, pour le coup. Donc du coup, ouais, je sais pas, ça me fait quelque chose qui, que, bah, que j'ai du mal à accepter, quoi, enfin, que j'ai pas envie d'accepter, en fait, même, surtout.

Hum, hum.

Et voilà, j'ai envie qu'il fasse partie du groupe et que, surtout un élève qui débarque comme ça, dans une classe.

Ouais, pour le premier cours, quoi. D'accord. Et lorsque t'as un élève qu'est en échec pendant la situation proposée, quelle attitude tu vas mettre en place pour réagir, pour réussir à le faire progresser ?

Euh, je vais le voir, tout de suite, et j'essaye de lui remonter les choses, j'essaye de rester avec lui jusqu'à ce qu'il fasse un mini progrès et, euh, et je lui dis, je lui dis qu'il a progressé, que c'est mieux, que c'est comme ça qui faut faire et j'essaye de, bah, qu'il, de le laisser, enfin, qu'il ait envie de continuer, du coup, à essayer, ne pas qu'il s'arrête, quoi.

Hum, hum. Toi, du coup, dans la classe, t'es rarement sur des contenus, euh, directifs, collectifs, t'es, ils sont quasiment, donc t'essayes de les mettre en autonomie, en tout cas, dans l'idéal, t'essayes de les mettre en autonomie et puis, toi, après, t'essayes de tourner au maximum.

Ouais, c'est plutôt ça, ouais, hum.

Et quand tu, comment tu fais pour les laisser en autonomie ?

Euh... Bah, je leur explique une situation, bah, globale et qui, du coup, est possible pour tout le monde, mais avec des adaptations et, ensuite, une fois qu'ils ont compris l'objectif principal et qu'ils sont en action, là, moi, après, je fais des, je passe dans les différents groupes et j'essaye, bah, d'aller voir en premier ceux qui, ceux qui soit n'ont pas compris soit sont en échec, quoi.

Hum, hum. Tu vas les voir en premier eux parce que c'est les premiers qui, euh, qui vont abandonner ou parce que toi, tu, ça te semble être les personnes les plus importantes dans le cours ceux que tu veux faire progresser en premier ?

Euh, les deux. Bah, déjà, parce que oui, je pense que quand on est en échec on va avoir tendance à abandonner et, euh, vu que, moi, j'ai vraiment envie de, bah, comme on disait, d'évaluer ce que j'enseigne, bah, du coup, c'est vers, c'est eux ma priorité, quoi, parce que c'est eux qui sont en échec par rapport à l'objectif que, qu'on s'est donné donc, donc, ouais, le but, en fait, enfin, moi, je me dis que si, à la fin de mon cycle, enfin, il est réussi, en gros, si tout le monde a eu 20, quoi, parce que ça veut dire que j'ai réussi à les faire tous atteindre l'objectif donc, euh... Donc c'est que j'ai bien fait mon métier, en fait. Si ils sont toujours en échec c'est que c'est moi qui ai pas bien fait mon métier, finalement.

Et donc, dans ce cas-là, ça veut dire que tu passes plus de temps avec, euh, avec ces élèves-là, est-ce que tu trouves ça égalitaire ?

Euh... Bah, ouais, parce que c'est peut-être ceux qui ont besoin de plus de conseils ou de temps en tout cas pour l'apprentissage. Ils apprennent pas tous au même, à la même vitesse et pis, enfin, ça change, en fait, parce que, en fonction des situations, je trouve que je vais, c'est pas tout le temps, tout le temps les mêmes élèves non plus donc, du coup, j'ai l'impression, quand même, que je vais voir tout le monde à un moment donné, en tout cas.

Et est-ce que tu penses que t'as toujours fait comme ça ?

Hum... Ouais, je pense, ouais. J'ai pas de souvenirs d'avoir fait autrement. Euh... Ouais, ouais. Je trouve ça important, l'autonomie donc oui, j'ai toujours fonctionné comme ça, ouais.

Et puis même, euh, cette notion de, cette autonomie et cette équité, pour toi, ça a toujours été un élément important dans ton métier ?

Ah, l'équité, ouais, ça, c'est primordial, quoi, c'est, ouais, la chose qui m'anime le plus, je pense. Ne pas faire de différence, être vraiment, ouais, équitable, ouais.

Hum, hum. OK. Est-ce que t'as, euh, d'autres situations, euh, genre une situation où tu t'es vraiment engueulée avec un élève ou une situation de conflit, est-ce que tu peux le, peut-être te remettre un peu dedans, si c'est pas gênant, et me dire, pareil, comment t'as réagi donc une situation, enfin, après, je sais pas si t'en as eu, mais une situation où, vraiment, euh, tu vois, t'aurais, ça a un peu clashé, par exemple, avec un élève dans ton passé, hein, ça peut être ?

Ouais, ouais, ouais. Euh, j'ai pas vraiment de souvenirs de gros clash. J'ai des, beaucoup de souvenirs de clashes entre mes élèves, mais avec moi, euh, non, enfin, j'ai pas, j'ai pas de souvenirs, enfin, en tout cas, pas de, pas de clash qui se soit pas réglé sur le, sur le moment, en fait, avec le dialogue où l'élève se rend compte qu'il a peut-être été un peu trop, enfin, irrespectueux, et en fait, il s'est excusé, bon, après, il y a eu quand même des sanctions, mais j'ai pas eu de gros clash qui se soit pas réglé, on va dire.

Entre deux élèves, par exemple, quand tu dis, et puis même, enfin, peut-être, vu que ça a l'air d'être assez important pour toi, ces moments-là, ça, pis, ça a l'air de prendre plus d'importance, quand t'es, des clashes entre les élèves, du coup, comment, toi, tu t'es positionnée et est-ce que tu peux, bon, me la détailler peut-être rapidement, mais me dire, toi, comment t'as réagi pour, euh, pour régler cette situation ?

Euh, j'essaye toujours de, de les faire s'expliquer, en fait, enfin, je, si vraiment c'est un gros clash, je, chacun va se calmer d'abord dans un coin parce que je sais que c'est impossible de parler quand on est trop énervé et puis donc pendant qu'ils vont, qu'ils sont chacun dans leur coin, moi, je vais voir l'un puis l'autre en essayant de comprendre ce qui s'est passé et quand j'estime qu'ils sont à peu près calmés, là, je les rassemble et, euh, je les fais parler l'un après l'autre en leur demandant vraiment de s'écouter et de pas se couper la parole et, euh, et puis on essaye de régler le problème ensemble.

OK.

Et, la plupart du temps, ça fonctionne.

Et tous les autres élèves, du coup, tu les fais sortir, enfin, tu les, ils restent dans le cours et ils font leur, l'activité à côté peu importe ce que tu avais prévu et, enfin, tu t'adaptes, bien sûr, quoi, mais t'essayes de gérer ça pendant le cours ?

Ouais, toujours, ouais.

OK. Et, du coup, peut-être pour être plus précis là-dessus, quelle attitude, vraiment, tu privilégies chez les élèves ?

Euh, bah, le respect entre eux, en fait, justement, donc, bah, que si, si l'un d'entre eux a été irrespectueux vis-à-vis de l'autre, bah, qui s'en rend compte et qui s'excuse, en fait. C'est ça, pour moi, qu'est important.

Et ensuite, tu sanctionnes les élèves, t'essayes de, la communication, pour toi, suffit en elle-même et si il s'excuse, il a compris donc, euh...

Ah non, non, si, enfin, en particulier au collège, la sanction, y avait quand même une sanction derrière, enfin, en fonction de ce qui s'était passé, évidemment, mais, mais y avait quand même une sanction derrière qui, parce que, parce qu'au collège, le dialogue ne suffit pas, ils ont quand même besoin, en fait, là, d'avoir un, enfin, ouais, il faut qu'il y ait une sanction sinon c'est pas, enfin, pour mes élèves, en tout cas, sinon c'était pas assez, assez explicatif, quoi.

Ouais. Et comment tu les construis ces sanctions ? Elles sont collégiales ? Elles sont, c'est...

Euh, si c'est des, si c'était par rapport au respect du règlement intérieur, ce genre de choses, bah là je me pliais à celles du, bah, de l'établissement. Si c'était à l'intérieur de mon cours donc souvent, c'était que, du coup, quand même des petites, enfin, ouais, des, des petites bêtises, on va dire, là, bah, je me pliais aux règles que j'avais données en début d'année, quoi.

OK. Et les règles en début d'année, elles sont constituées comment ?

Euh, y a des règles qui sont un peu comme en coloc, y a le négociable et le non-négociable.

Hum, hum.

Donc je leur dis ce qui est non-négociable et, ensuite, on parle ensemble du négociable, quoi.

OK. Donc tu peux adapter tes règles selon tes groupes... Selon tes classes ?

Oui. Ouais.

OK. Hum, du coup, peut-être, euh, un élément qui est un peu plus macro ou, juste au niveau de tes, comment, euh, tu penses que tes collègues, ils te perçoivent comment ? Tu te mettrais à leur place, tu dirais qui, qu'ils te voient comment ? Peut-être tes collègues de collège, si tu disais que ça te parlait plus ou ceux du lycée, si tu préfères, mais comment tu penses qu'ils te voient comment en tant que telle ?

Euh, en tant que prof d'EPS, tu veux dire ?

Hum, ouais.

Euh, bah, au collège, j'étais la seule qui était agrégée et, du coup, j'étais un peu madame programme, quoi, enfin (rires), ils venaient souvent me voir quand ils avaient des questions sur les programmes puisque mes, mes collègues de collège étaient complètement à l'arrache sur les nouveaux programmes, etc., enfin, c'était un peu l'EPS, enfin, de la gymnastique des années 60, quoi et, du coup, ouais, souvent, ils me considéraient un peu comme, comme celle qu'avait les réponses d'un point de vue un peu institutionnel, quoi.

Hum, hum. Et, du coup, tu ressentais de la reconnaissance par rapport à ça ?

Ah oui, oui, ouais, ouais, ils étaient très, euh, très reconnaissants, ouais. Ouais, ouais, complètement.

Et c'est important pour toi la, euh, dans l'équipe disciplinaire, de manière générale, le, le, le, l'entente disciplinaire et ainsi de suite, s'aider ?

Euh, c'est important que je m'entende bien avec mes collègues, ouais. Après, la reconnaissance, c'est pas ce que je, ce que je recherche. Je pense que je préfère avoir de la reconnaissance de la part de mes élèves. En fait, je pense que c'est lié parce que, finalement, je pense que si on est reconnu par nos élèves, je pense que, du coup, ça transparait aussi chez nos collègues. Je pense qu'ils s'en rendent compte, enfin, ouais, je pense.

Hum, hum. Et, là-dessus, du coup, quand tu dis c'est important que tu t'entendes bien avec tes collègues, est-ce que tu saurais dire donc même si, pour toi, le plus important c'est le relationnel avec les élèves, qu'est-ce qui est important, pour toi, dans la relation disciplinaire ?

Euh, bah qu'on soit à peu près tous sur la même longueur d'ondes et qu'il y ait pas de, d'inéquité pour les élèves entre, entre s'ils m'ont moi ou s'ils ont mon collègue, que y ait une ligne de conduite commune et que on se, que cette ligne de conduite, elle soit en fonction du besoin de nos élèves, en fait.

D'accord. Donc, par exemple, sur, euh, sur les contenus que vous allez proposer, à la limite, c'est pas, enfin, c'est pas si important, mais, par contre, vous avez des objectifs communs ou des évaluations communes ?

Ouais, voilà, par exemple, ouais.

Hum, hum. OK. Et, euh, du coup, est-ce que tu pourrais me donner un exemple, dans tes dernières séances, qui sont un exemple associé plutôt à un moment agréable ou à, ouais, un moment agréable dans tes dernières séances, c'est quoi, pour toi ?

Euh, un moment agréable, euh... Bah, quand j'étais en rugby, là, et qu'on a fini le cycle, qu'on a fait l'évaluation et que mes élèves m'ont, étaient dégoûtés, en fait, que ça soit fini et qu'ils m'ont dit que ça avait été vraiment cool, le rugby, qu'ils ont vraiment aimé et que, et surtout, en fait, des filles qui, euh, qui, au début, avaient pas du tout envie

d'en faire, etc., et qui m'ont dit : « en fait, c'était vraiment bien le rugby, on a trouvé ça cool, et tout ». Donc ça, ça, ça m'a fait plaisir, je me suis dit que j'ai au moins réussi ça, leur faire aimer un sport que, qui, a priori, était pas forcément leur sport préféré, quoi.

Hum, hum. Cette notion de plaisir, t'étais pas trop venue dessus. Pour toi, c'est, euh, enfin, c'est un plaisir individuel que tu veux construire avec les élèves, tu veux qu'ils soient, enfin, je sais pas, fiers d'eux ou t'aimerais qu'il y ait un plaisir collectif quand tu fais le cours ?

Euh, pour moi, c'est lié, les deux, en fait, parce que je trouve que, justement, si, enfin, ils peuvent prendre du plaisir individuellement s'ils en prennent aussi collectivement, je pense, enfin, mais, en tout cas, oui, la notion de plaisir, c'est super important. Quand je disais, en fait, que ce qui m'intéresse surtout c'est qu'ils repartent avec le sourire, c'est, enfin, pour moi, c'est intimement lié à ça, en fait, c'est, voilà, qu'ils aient vraiment passé, ouais, un bon moment et que, et qu'ils aient pris du plaisir dans l'activité physique, en fait, leur donner envie de, de continuer plus tard, en fait, pas parce qu'il faut faire du sport, mais parce que ils ont des bons souvenirs dans, en EPS, en fait.

Hum, hum. C'est, euh... Est-ce que c'est, pour toi, ça qui guide, en gros, concrètement, qui guide tes choix de, de, de, peut-être pas d'objectif, mais tes préparations qui guident tes cours ou, en tout cas, qui guident l'éducation physique, pour toi ?

Ouais, enfin, ouais, ouais. Oui, oui, ça en fait partie, ouais.

OK. Pour résumer, juste, si je comprends bien, pour toi, les éléments fondamentaux, quand tu vas être en cours, enfin, même plutôt quand tu vas concevoir tes cours, ce qui va guider tes choix, ça va être essayer de construire des objectifs qui soient, bah, assez concis, qui soient, euh, clairs pour les élèves, qui sachent vraiment quel est l'objectif de ce cycle ou de ce cours-là et, en fonction de ça, derrière, c'est d'essayer de les co-construire à plusieurs pour qu'ils arrivent à être en, pour qu'ils soient tous ou quasiment tous en réussite et dans cette idée, après, de, dès qu'il y a réussite y a plaisir donc ils ont envie de continuer pour plus tard. C'est ça.

OK. Et du coup, toi, en tant que prof d'EPS, tu te définirais comme quoi ? Comment tu te définirais ?

Euh (rires), c'est dur ça, comme question. Euh, je sais pas. Euh, une prof, euh, j'essaye d'être à l'écoute et empathique, peut-être. Une prof empathique, ouais.

OK. Et est-ce que tu peux me dire, juste, je reviens là-dessus, mais un moment désagréable que t'as vécu, dernièrement et pourquoi ?

Hum, bah, peut-être qu'en fait, au, dans le lycée où je suis c'est, euh, c'est des élèves qui sont en réussite, c'est, il y a une certaine, un certain élitisme et, du coup, eux, justement, sont très habitués à des contenus très techniques, etc., et, euh, et moi, ça me, j'aime pas, enfin ça, bref, c'est pas mon truc et, du coup, peut-être ouais, un élève qui m'a demandé, enfin, j'ai senti qui, peut-être qui, que ce que je proposais était en, était pas en accord avec ce qu'il attendait, quoi, on va dire, mais après c'est que du ressenti, mais j'ai eu cette impression-là et, du coup, ça m'a, ça m'a mis un peu mal parce que je me suis dit qu'il fallait quand même que je m'adapte aussi à mes élèves et donc qu'il fallait peut-être que je, bah, que je change ma façon de faire, en tout cas, peut-être de manière ponctuelle.

Hum, hum. Dans l'idée de lui donner un peu de plaisir ou dans l'idée de correspondre aussi à, à, plutôt à ce qu'il attend ?

Bah, dans l'idée, ouais, peut-être de... de lui donner, en gros, de lui donner ce qu'il attend pour ensuite l'amener vers autre chose, du coup.

Hum, hum... Alors, ça, ça va, ouais, mais tu penses que t'aurais fait pareil, avant ?

Euh... Hum, peut-être que je me serais arrêtée à la première étape c'est-à-dire lui donner ce qu'il attend et pas forcément essayer de, de construire autre chose derrière.

Hum.

Je pense que, au début, ouais, j'aurais fait, j'aurais fonctionné comme ça.

OK, bon. Du coup, est-ce que tu pourrais me dire, euh, comment, en gros, comment tu te sens dans ce métier, euh, actuellement et après, euh, enfin, d'abord, comment tu te sens dans ce métier ?

Hum, je me sens bien même si, là, depuis que je suis au lycée, je me suis beaucoup, beaucoup remise en question et, du coup, j'en étais même à, à me dire qu'il fallait peut-être que je change. Euh, j'aime mon métier après, en fait, je sais maintenant que je n'y, je ne serai pas prof d'EPS dans un établissement scolaire toute ma vie, ça, c'est sûr parce que j'ai pas envie d'en arriver à un stade où, bah, où tu y vas, mais que t'as plus envie d'y aller. J'ai envie de pouvoir changer avant et j'ai envie de faire d'autres choses donc, euh, donc je me sens bien, mais je vais, je vais, j'ai envie d'évoluer aussi, quoi.

Hum. Et là, t'as l'impression de plus évoluer en arrivant dans un lycée, c'est, c'est cette impression-là que ça t'a fait ressentir ?

Si, si parce que j'ai évolué sur plein de choses, mais, euh, mais je pense que j'ai envie d'évoluer dans, enfin, disons que ça reste quand même donner des cours d'EPS à des élèves et, du coup, je sais que j'ai envie aussi d'autre chose, j'ai envie d'être plus dans la formation, d'être plus... Et puis peut-être de sortir un peu que du cadre de l'EPS, aussi. Je pense que j'ai besoin de, ouais, de voir autre chose, quoi, parce que je trouve qu'on a des fois un peu tendance à se regarder le nombril et, du coup, bah, j'ai pas envie de tomber là-dedans, en fait.

Hum, hum. Et là-dessus, du coup, tu sais ce qui, ce qui fait, ce qui fait rupture parce que tu disais que c'était assez récent et qu'est-ce qui fait que tu ressens ça... à ce moment-là ?

Bah, je pense que c'est l'arrivée au lycée parce que c'est vraiment très, très, euh, enfin, voilà, cette impression de faire du bachotage, d'être vraiment, bah, un peu, pas entraînée de sport, mais un peu, quand même qui, du coup, n'est pas dans mes convictions de base et puis je pense que la part éducative, elle est différente ou, en tout cas, peut-être pas aussi importante au lycée, bah, en tout cas, dans le lycée où je suis que dans le collège où j'étais et, moi, je pense que c'est ça qui, bah, qui me, qui m'anime, en fait, c'est surtout, surtout cette partie éducative-là par rapport aux valeurs, etc. et, là, je pense que je me retrouve dans un établissement où y a moins ce besoin-là et, du coup, peut-être que ça me correspond moins.

Est-ce... Tu penses que tes élèves s'en aperçoivent ?

Euh, que je me sens pas très bien, enfin, que je...

Ouais. Ouais ce sentiment de décrochage petit à, ou, enfin, peut-être pas...

Non, je pense pas. Je suis assez douée pour (rires), pour cacher, euh, mes émotions, etc., donc, euh, non, je pense pas. Mes collègues ne s'en rendent pas compte non plus, ça, j'en suis sûre.

Hum.

Alors que, je pense que, devant eux, justement, je cache moins, mais, ouais, non, je pense pas.

OK. Cette dissonance-là, que tu viens d'explicitier, euh, notamment au niveau des valeurs qui sont plutôt développées dans le lycée et celles qui sont les tiennes, euh, est-ce que, déjà, comment t'as réussi à te rendre compte que c'était différent, que c'était, t'étais vraiment en dissonance ? Est-ce que tu t'en es rendu compte de suite en arrivant ou est-ce que il a fallu que tu y réfléchisses, que tu le, euh, que tu reviennes dessus et...

Ouais.

Vas-y.

Malheureusement, ouais, je m'en suis rendu compte dès mon arrivée et je pense que je m'attendais pas à ça et, du coup, ouais, ça a été un peu brutal comme atterrissage, on va dire.

Et c'est les collègues qui t'ont fait t'en rendre compte ou c'est les textes quand t'as regardé les textes et ainsi de suite ?

C'est les textes et puis le relationnel, euh, le relationnel avec, euh, avec les élèves qui était totalement différent, du coup.

Hum, hum. Et donc, là, toi, tu t'es sentie moins utile, en gros, c'est ça le...

Ouais, ou en, peut-être, en décalage avec, euh, avec, euh, ouais, bon, un décalage entre les attentes et, et moi, mes, ma façon d'être, en fait.

Hum, d'accord. Et donc là-dessus, tu te sens, tu te sens vraiment moins épanouie donc principalement par rapport à ça, par rapport à cette dissonance-là ?

Bah, après, là, enfin, c'était vraiment en début d'année, vu que je m'y attendais pas, je m'étais pas préparée à ça, je pense que ça a été un peu un choc. Maintenant, voilà, j'ai, je, parce qu'en fait, du coup, je me suis beaucoup remise en question et quand je me remets en question, du coup, je suis pas sûre de moi et je vois tout en noir, enfin, bref et, là, j'ai pris un peu plus de recul et, du coup, je pense que maintenant je, j'ai retrouvé le plaisir que j'avais quand même à enseigner. J'enseigne différemment, mais, mais ça va mieux quand même, enfin, j'ai, j'ai retrouvé un certain, un autre relationnel avec les élèves qui me plaît quand même, également.

OK. Mais ça a pas influencé après, y a pas des moments où tu t'es dit, euh, enfin, je sais pas, euh : « je suis pas du tout, ça me va pas du tout, j'ai vraiment envie de changer de métier » ? Est-ce que c'était concret, t'avais vraiment envie de changer de métier à ce moment-là...

Ouais.

En arrivant au lycée ? Ouais.

Ouais, ouais, ouais.

Et notamment par rapport à cette dissonance-là ?

Ouais.

OK. Et, pour toi, est-ce que les valeurs sont spécifiques, du coup, de ton établissement, euh, elles sont, elles sont claires ou pas et, au niveau de l'Éducation nationale, peut-être, en lycée et en collège, tu trouves qu'elles sont claires ou est-ce que, elles sont pas claires ?

Euh, les valeurs, c'est ça ?

Ouais.

Euh, bah si, elles sont assez claires, je trouve. Euh, ouais, si, si, elles sont claires.

Au sein de l'E.N. ?

Euh, bah, au sein de l'Éducation nationale, j'ai l'impression que, enfin, j'ai l'impression qu'on s'adapte surtout au contexte, en fait, qu'on a, et, en tant que prof et, alors, évidemment, il y a des grandes valeurs de l'Éducation nationale, mais, euh, mais je pense qu'on fait surtout en fonction de nos élèves, en fait.

Hum, hum, donc, c'est, euh, est-ce que juste tu peux me les détailler ? Pour toi, quelles sont les valeurs claires dans l'Éducation nationale ?

Euh, bah, c'est les valeurs de la République, déjà.

Hum, hum.

Et donc c'est par rapport à tout ce qu'est...

Ouais...

Enfin, tout ce qu'est laïcité, etc., quoi.

Hum, hum.

C'est ça qui me paraît primordial.

OK. Et après, dans ton établissement ?

Bah, mon établissement, c'est très axé sur la réussite, euh, scolaire. Après, je pense que, ils essaient aussi de, enfin, on essaie de faire attention à l'épanouissement personnel, aussi donc ça, c'est bien parce qu'on a des élèves qui sont extrêmement stressés, qui, du coup, on une espèce de, bah, ils sont obligés de réussir, quoi, ils ont des parents derrière, enfin, du coup, on a des élèves qui sont pas très, très bien dans leur peau et, euh, et on essaie quand même, je pense, de les, de les, ouais, bah, d'essayer de faire en sorte qu'ils se sentent mieux, quoi.

Hum, hum. Et au collège, du coup, c'était, euh, c'était quoi ?

Oh, bah, c'est des valeurs très éducatives, quoi, déjà qu'ils soient capables de vivre ensemble au sein d'une classe, enfin qui, enfin, ouais, tu passes ton temps à régler des petites chamailleries entre eux, et des insultes, ce genre de choses déjà que, ouais, qu'ils apprennent à, à se respecter, à vivre ensemble, quoi. Et...

Et toi, par rapport à ça, comment tu te positionnes parce que t'as, tu dois enseigner, du coup dans, t'as dû enseigner en six mois, enfin, en peu de temps dans deux contextes différents, avec des valeurs différentes et toi, par rapport à tes propres valeurs, est-ce que t'arrives à les, à toujours les garder, à les mettre en avant ou est-ce que tu dois, euh, bah, du coup, au lycée, ne pas util... enfin, rester dans les valeurs de l'établissement et gommer les tiennes, un petit peu ?

Bah, c'est l'impression que j'ai eue, du coup, en arrivant au lycée. Euh, après, maintenant que je co... que je connais un peu plus mes élèves, je me suis quand même rendu compte qu'il y avait aussi un, pas mal de mal-être et de stress, du coup, derrière, euh, derrière cette espèce de façade où tout le monde réussit, etc., et du coup je me dis que, finalement, bah voilà, les cours d'EPS peuvent aussi être une espèce d'échappatoire et, euh, et donc ça va quand même dans cette optique de plaisir et c'est en accord avec mes valeurs donc, euh, donc je m'en suis pas rendu compte tout de suite, mais je, c'est vrai que je pense que maintenant j'arrive à, à me, à m'y reconnaître, quoi.

Hum, hum. OK. Donc, euh, pour moi, là, je vois à peu près finalement, enfin, j'ai l'impression que la valeur dominante pour toi, enfin, tu vois, je te l'ai à peu près citée tout à l'heure, je voyais les valeurs de partage, de cohésion, d'hédonisme, de plaisir, un petit peu, qui revenaient. T'es d'accord avec moi ? J'ai à peu près, j'ai vu comment tu les développés dans tes cours donc là-dessus ça me semble assez, assez clair, euh, sur ce que tu fais au quotidien avec tes élèves aussi et je trouve que, enfin, comme tu dis la première étape, c'est déjà d'en prendre, enfin, de prendre conscience déjà des valeurs qui sont les tiennes, euh, juste, y a, ma dernière question ce sera un peu pour rebondir, mais, on en a un tout petit peu parlé, mais je voudrai préciser, on définit souvent les valeurs, à peu près, on va dire de manière très consensuelle, là, comme les qualités morales et intellectuelles et, du coup, toi, les apprentissages moteur, comment tu te positionnes par rapport à ça ?

Euh, ils sont une manière de, d'atteindre les valeurs. Ils sont... C'est ce sur quoi je m'appuie pour, en fait. C'est pas, c'est plus un moyen qu'une fin.

OK, ouais. Tu le vois comme fonction, pas comme finalité, quoi.

Hum.

D'accord.

C'est ça.

Et ensuite, euh, les pratiques, enfin, j'ai l'impression que tu sors un peu, les activités que tu préfères enseigner, est-ce que tu préfères enseigner les activités qui sont plutôt un peu culturelles ou, euh, les, dès qu'il y a des jeux, dès qu'il y a, toi, tu t'en, enfin, c'est pas, pour toi, tout, tout est acceptable ?

Ouais, moi, je suis pas du tout culturaliste, moi, j'adore enseigner les jeux traditionnels, les trucs comme ça, surtout au collège, ça marchait vachement bien et, et, justement, en fait, je trouve que les élèves, enfin, y a moins cette espèce de barrière de, technique, en tout cas, dans leur imaginaire et, ouais, moi, ça me plaisait beaucoup d'enseigner ce genre de choses, ouais.

Hum. OK. Et donc t'essayes, juste un truc sur lequel j'avais pas précisé, les élèves, t'essayes de les faire interagir entre eux, régulièrement, en groupes, collectif pas que en groupe individuel, par exemple ?

Ouais, ouais, je, j'accorde beaucoup d'importance au dialogue et je les rassemble souvent, on discute, on, ouais.

OK.

C'est important.

Est-ce que, juste, on peut regarder la, la grille ? À quelle heure, euh, il faut que tu partes ?

Ouais, genre, à peu près maintenant, mais, euh, t'as, c'est encore long ou pas, enfin, tu penses qu'il y a encore beaucoup de questions ?

Non, mais, juste, on va dire 5 minutes, c'est bon ?

Ouais, c'est bon.

OK. Tu peux prendre la grille que je t'ai envoyée par mail ?

Ouais, je l'ai.

Du coup, tu l'as sous les yeux ?

Oui, oui.

Donc la grille, ça représente, euh, ce sont des portraits de valeurs donc, en gros, nous, ce qui nous intéresse le plus, c'est le, le tracé bleu et le tracé vert. Le tracé bleu, ça représente les valeurs que tu mets en avant plutôt dans ton cours d'éducation physique et le tracé vert, c'est tes valeurs à titre individuel, dans ta vie quotidienne.

D'accord.

Donc c'est basé sur tes réponses au questionnaire. En fonction de ça, la théorie, le cas théorique de choix, euh, en fait, il, il, euh, il fait une, un circomplexe de valeurs en montrant, il explique qu'il y a dix types de valeurs universelles chez les individus qui peuvent se catégoriser en quatre grande macro-valeurs donc ces quatre grandes macro-valeurs, elles sont affichées là, c'est O. C., A. S., C.O. et T. R. donc, en fait, elles sont en opposition l'une à l'autre donc ça veut dire que, logiquement, si le, le, le questionnaire ait répondu sérieusement... enfin, pas sérieusement, mais, en tout cas, ce que la théorie démontre, c'est que les valeurs sont en opposition entre elles, face à face. Donc tu vois, là, par exemple, on voit que sur ton profil ça s'expose plutôt bien, on voit donc d'un côté l'axe vertical qui est O.C., C.O.. C'est, en fait, un axe qui se compose de *l'ouverture au changement* et de la conformité. Ouverture au changement, ça va être des valeurs qui vont être vraiment très axées sur la créativité, l'autonomie, le, l'envie de changement, l'envie, en fait, vraiment de, de faire autrement, de pas rester exclusivement dans des textes, de pas rester exclusivement dans des préconisations, dans du « déjà là », mais d'essayer de construire quelque chose de neuf. Donc...

D'accord.

Toi, on voit que, donc t'es à peu près à 4 quelque chose, 4,2/6 donc...

Hum, hum.

Pour toi, on voit que dans cette dialectique-là, puisque ce sont des dialectiques du coup qui sont en opposition, on voit que, très concrètement, *l'ouverture au changement* prend plus de place notamment en EPS plutôt que dans ta vie perso donc là-dessus, enfin, en tout cas, dans la dialectique qui est toujours une comparaison vu que c'est des valeurs qui sont en opposition c'est-à-dire que dans tes cours d'EPS, encore plus que dans ta vie, t'essayes de pas être trop en, en, même si, euh, enfin, c'est ce que ça démontre, je te l'explique juste, t'essayes quand même de faire des situations un peu différentes, innovantes, de sortir d'un cadre préconçu ou de ce que t'as déjà fait, par exemple, pour essayer d'aller faire quelque chose qui est un peu plus novateur, qui est un peu plus, euh, en adéquation avec, euh, avec ton objectif, enfin, avec ce que tu veux faire, mais, d'un autre côté, on voit qu'en EPS, l'aspect conformité peut-être, pourtant, là, tu l'as fait en lycée, mais c'est que, notamment, par exemple, prise en compte des textes à fond.

Ouais.

Prise en compte de, bah, l'enseignement un petit peu comme toi on te l'a ensei... enfin, l'EPS comme toi on t'a enseigné. C'est vraiment des valeurs qui sont plutôt traditionnelles, qui sont plutôt axées sur, euh, euh, sur un peu ce qui est consensuel, ce qui est, ce qui est pas du tout, enfin, voilà. Et pour toi, on voit qu'en EPS, c'est pas du tout important, t'es quasiment à la valeur minimale du répondant, euh, parce qu'en jaune, c'est le, la valeur minimale dans tous les répondants que j'ai eue donc dans les 402 réponses et en noir, c'est la réponse maximale que j'ai eue au niveau de mes, mes répondants.

D'accord.

Donc après, par contre, au niveau, euh, personnel, on voit que la conformité prend un peu plus de place donc la conformité, au niveau personnel, elle se traduit donc par les valeurs de tradition, mais qui peuvent être aussi, euh, l'aspect enraciné..., enfin, familial, ça, ça fait partie de cet aspect-là, euh, l'aspect, enfin, les valeurs familiales notamment, euh, et puis, euh, enfin, ouais, y a pas mal, pas mal d'éléments qui, qui s'apportent, enfin, qui viennent un peu des valeurs traditionnelles comme on le ressent. Donc pour toi, on voit quand même là qu'il y a une importance, enfin, qu'il y a, en tout cas, égalité entre les deux, entre l'ouverture et la conformité. Par contre, au niveau, sur l'axe, la dialectique horizontale, entre la transcendance de soi et *l'affirmation de soi*, là, on voit vraiment très clairement une valeur forte sur la transcendance de soi donc la transcendance de soi, ça veut dire, euh, passer par-dessus, ça, c'est, passer par-dessus, c'est propre, euh, c'est, ne pas se recentrer sur soi, mais être plutôt extravert..., être plutôt tourné vers les autres. L'altruisme serait peut-être la défi... la valeur la plus forte dans ce domaine-là donc c'est les valeurs que...

Ouais.

Que lui, il définit comme, euh, l'universalisme, l'universalisme, c'est les grandes valeurs d'égalité, de solidarité et ainsi de suite, ou les valeurs de bienveillance. Sous ce qui est bienveillance, c'est empathie, bienveillance et ainsi de suite. Et là-dessus, on voit notamment en EPS un énorme, enfin, je pense que t'es peut-être celle qu'a le plus ou, en tout cas, tu fais partie des, des quelques répondants qui ont, qui ont peut-être 5/6, enfin 6/6 ou 5,9/6 donc on voit que notamment dans ton cours d'EPS, c'est là où tu mets la grande

focale, et ça correspond plutôt avec ton discours donc là on va dire qu'il y aurait une, une adéquation assez forte, euh, et, par contre, euh, l'affirmation de soi, c'est donc la, la réussite, c'est, en fait, à titre individuel, la réussite à titre individuel, l'aspect un peu plus compétitif, l'aspect un peu plus, euh, bah, pouvoir, le pouvoir, c'est, ça va être ces éléments-là et on voit que, toi, dans tes cours d'EPS, c'est vrai que c'est vraiment pas, euh, ce qui est important pour toi, enfin, en tout cas, quand tu compares dans cette dialectique-là, tu dois être à 2,5/6...

Hum.

Avec, du coup, une grosse focale donc ça correspond pas mal par rapport à ce que t'avais mis en avant et donc t'as étayé déjà dans ton, dans ton propos et on voit que, par contre, dans ta vie perso, t'es assez équilibrée, t'es entre les quatre domaines, euh, ils sont quasiment tous, à part la dialectique transcendance/affirmation où t'es un peu plus dans la transcendance, mais, malgré tout, la hiérarchie de valeurs, elle est assez équilibrée, euh, et donc là-dessus on voit, euh, on voit peut-être un, une dialectique, enfin, une dissonance un peu, assez existante entre ce que tu es en EPS, ce que tu es en, dans la vie quotidienne. On remarque, malgré tout, euh, que les deux traits ne sont pas exacts, sont pas exactement superposés.

Hum, hum.

Est-ce que t'es d'accord avec ça ou pas ?

Ouais.

À combien de pour cent tu dirais que t'es d'accord avec ton portrait en EPS, le portrait bleu ?

Euh, bah, quasiment, je dirais 100 %, hein.

OK. Et en, en personnel ?

Euh, bah, vu que ça se, ça se, ouais, ça se rejoint, ouais, bah, pareil, 90 %, quoi, ouais.

D'accord. Les 10 %, ils seraient surtout sur quoi, pour toi, sur quel...

Bah, parce que ce que t'as dit en EPS, c'est vraiment ce que je suis, quoi, enfin, tu l'as bien dit, empathique, bienveillant, machin, c'est vraiment ça, euh, et ce que t'as dit sur, d'un point de vue personnel aussi, mais peut-être que, peut-être un peu moins. Je saurais pas trop l'expliquer, mais...

OK.

En tout cas, en EPS, c'est vraiment ça, quoi.

OK. Donc euh, globalement, après, moi, t'as bien étayé tous les éléments, euh, vu que c'est hyper cohérent par rapport à ce qu'on a, à notre discours. T'as déjà étayé, en fait, ta grille donc en tant que telle je la comprends, elle est assez logique pour moi donc j'ai pas besoin de, d'y revenir particulièrement dessus, euh, donc euh, on peut dire que, on peut arrêter là.

D'accord.

Et, du coup, moi, par rapport à ma... J'arrête l'enregistrement, c'est bon pour toi, est-ce que t'as des questions, est-ce que t'as des éléments supplémentaires sur lesquels tu veux revenir ?

Non, c'est bon, c'est clair.

OK. Du coup, j'arrête l'enregistrement.

4 Harmonieux

4.1 Retranscription entretien Patrick

Bonjour

Bonjour

Dans un premier temps, j'aimerais que tu me racontes ce qui t'a amené à être enseignant d'EPS.

Ben, au début c'est juste que j'avais pas le niveau au lycée et au collège pour faire d'autres choses. J'ai fait un bac S et j'avais vraiment du mal. J'avais la moyenne qu'en sport et du coup, j'avais demandé des DUT plutôt dans la biologie, des choses comme ça, et j'ai été pris nulle part. Donc j'ai fait, j'ai pris un dernier choix, mon dernier vœu qui était obligé d'être validé, c'était STAPS et du coup... c'était un choix que ma mère voulait pas parce qu'elle avait peur des débouchés qui étaient encore très compliqués à l'époque et du coup, pour moi, c'était... j'en avais envie, mais ma mère voulait pas trop donc j'avais d'autres premiers vœux et finalement vu que j'ai eu que ça, vu mes notes pas très bonnes, j'ai dû faire STAPS et au final, ç'a été une révélation. Je suis arrivé en premier semestre de STAPS validé avec 14, 15 de moyenne, ç'a été... voilà, c'était une évidence.

Et est-ce que pour toi, c'était quelque chose qui était une permanence... ça faisait longtemps que tu y pensais, partir en STAPS, faire prof d'EPS, quand tu étais au collège et que tu as pensé à l'orientation, dans tes premières années de collège-lycée ?

Quand on regarde les photos, depuis que je suis gamin, je fais toujours du sport. Tout le temps, tout le temps et c'est vrai que c'est une passion avant tout et du coup, c'est vrai que je... c'est un plaisir de faire du sport tout le temps, de faire du sport avec d'autres personnes et, du coup, de voir les élèves en faire aussi donc c'est vrai que j'ai toujours eu cette attirance pour le sport, regarder du sport à la télé, des choses comme ça, et j'avais envie de faire STAPS. Mais c'est vrai qu'il y a quelques années, c'était très compliqué, il n'y avait pas trop de débouchés, des choses comme ça, donc c'était un peu compliqué, c'est ça qui freinait surtout mes parents. Puis au final, ça s'est bien passé et donc les gens sont très contents et moi aussi.

Là-dessus, est-ce que peut-être, il y a des éléments qui font que t'es pas parti... enfin, pourquoi l'éducation et pas l'entraînement ?

Je sais pas, c'était plutôt une évidence, le fait d'être prof. Parce que l'entraînement, je pense qu'il fallait être plus spécifique dans une spécialité, dans une matière du moins, alors que moi, je préfère toucher à tous les sports. Je pense que l'entraînement, il faut être bon dans quelques domaines spécifiques et c'est pas vraiment ce qui m'intéressait, moi j'aime bien toucher à tout et voir toutes les activités, toutes les disciplines. Et c'est vrai que c'est plus ce côté-là qui m'intéresse, voir se développer les élèves dans toutes les APSA et pas être que dans une seule activité ou avec une seule personne, par exemple. Une seule personne qui paie les cours, des choses comme ça, je pense que ça m'intéressait moins que des élèves qui étaient peut-être obligés, alors c'est peut-être plus difficile de leur donner le goût, mais c'est aussi un challenge qui nous fait du bien en tant que prof et qu'il nous faut relever tous les jours. De leur donner le goût à l'effort.

Cette polyvalence, tu l'avais aussi dans ta pratique quand tu étais petit ? Ou tu avais une activité phare tout du long de ta scolarité en fédéral, à côté de l'école, ou est-ce que tu avais plusieurs activités dont t'as changé régulièrement ?

J'ai toujours gardé une activité, en fait. J'avais le choix. Ma mère m'avait dit « tu fais deux activités », donc c'était soit de la musique et une activité, soit deux activités, donc j'ai toujours choisi deux activités et j'ai toujours gardé le judo en premier lieu et après j'ai changé un petit peu tout le temps de deuxième activité : j'ai fait du foot, de l'escalade, j'ai fait du tennis longtemps, des sports co après à l'UNSS, surtout. J'ai joué au hand à l'UNSS, on a même gagné quelques titres et tout, mais, du coup, j'ai toujours gardé le judo en priorité et après, j'ai toujours touché à tout, un petit peu.

D'accord. Est-ce que tu peux me détailler les éléments déclencheurs qui symbolisent ce choix, selon toi, donc au niveau de ta socialisation primaire ou secondaire, qui t'ont permis de... qui sont déclencheurs dans ton choix d'orientation.

Je pense que notre prof de judo était notre prof de sport aussi, donc on passait vraiment beaucoup de temps avec lui. C'était quelqu'un de très dur, mais à la fois très juste quand même, mais c'était la vieille école de prof d'EPS. Et on était plusieurs d'un groupe de copains à avoir le même objectif à la base de faire prof de sport et prof de judo et c'est vrai que ça m'a guidé un petit peu, quelque temps dans mes choix et quand j'ai commencé à faire STAPS, c'est lui qui, dans mes premières années, pour mes mémoires ou pour mes exposés de première année, c'était lui que j'interviewais. Enfin, c'était un peu mon père parce qu'on passait beaucoup de temps avec lui, quatre heures au collège plus trois fois par semaine le soir, plus les weekends, du coup c'est vrai qu'on avait cette image-là, on voulait être un peu comme cette personne-là. Du coup, je pense que ça a un peu guidé mon choix.

Là-dessus, tu saurais dire ce qui t'a marqué chez cette personne ? Ce que tu trouvais particulièrement attrayant, ce dont tu te rappelles, en gros, de lui ?

C'était une personne qui pouvait être très dure. En fait, il laissait pas indifférent. Tu pouvais pas dire « je l'ai en cours et je m'en fiche » comme ça peut arriver chez certaines personnes. Là, c'était soit, tu l'adorais, soit tu le détestais dans sa façon d'être, dans sa façon de... il voulait faire sortir le meilleur de nous-mêmes, mais du coup, c'était dur. J'ai ce souvenir d'une fille en escalade qui avait peur, qui ne voulait pas faire, et il l'a montée à la force des bras en haut et elle hurlait sur le mur. Il pouvait faire sortir le meilleur, mais il pouvait aussi faire sortir le moins bon des gens parce que c'est vrai que ça pouvait traumatiser quelqu'un et on ne pourrait pas le faire, de nos jours. Vingt ans après, on ne pourrait pas le faire. Mais lui, à cette époque-là, il pouvait le faire et pour autant, il était pas détesté par les élèves. Il était bien aimé et il y avait quelques personnes avec qui, forcément, ça ne passait

pas, mais dans l'ensemble, cette méthode-là marchait à l'époque. Donc c'était dur. C'était dur, mais c'était quand même une personne qui était très humaine.

C'est au niveau de l'assurance qui l'a fait monter ?

Oui, il l'avait grimpée lui-même et il l'a fait monter jusqu'en haut du mur vu qu'elle n'était pas très lourde et il la levait avec la force des bras, parce qu'il était quand même assez costaud, et oui, quand il était en haut du mur et qu'elle hurlait, qu'elle disait « descendez-moi, descendez-moi ! », c'était... c'est un moment qui reste assez... c'est marquant, quoi.

Oui, tu m'étonnes. Et du coup, après, qu'est-ce que... c'est vrai que je comprends, du coup, ces difficultés. Et toi, qu'est-ce qu'il t'a amené concrètement, tu penses qu'il t'a amené quoi, ce gars, à travers le judo et l'EPS ?

Je pense que, déjà, il nous... le judo en particulier... et lui aussi parce qu'il était quand même, il avait une autorité qui était... il avait pas besoin de crier pour avoir une autorité et en plus de ça, il nous apportait beaucoup de sang-froid. Il avait beaucoup de sang-froid et je pense que nous aussi, maintenant... j'en ai beaucoup, du moins dans ma pratique, on va pas exploser directement, on sait se canaliser, on sait ce qu'il nous a apporté avec le code moral et tout, et on n'a pas besoin d'exploser pour se faire respecter par certains élèves, comme ça pourrait être le cas chez certains enseignants des fois ou pour eux, il faut tout de suite crier. Non, juste en posant la voix et en faisant comprendre aux élèves avec le regard et avec la... qu'il faut arrêter, ils arrêtent. Et c'est vrai que ça, pour lui, voilà, il criait jamais, il avait une autorité naturelle où quand il te regardait, ça te transperçait, t'avais pas envie de bouger, quoi. Et je pense que ça, j'essaie de le reproduire, du moins du mieux que je peux en l'ayant vu des années et des années faire, pour moi, c'est ça qui prime. Tu n'as pas besoin de crier pour te faire respecter, juste par le regard, par ta posture, tu dis aux élèves « il faut arrêter », quoi.

Oui, donc il t'a vraiment un peu formé dans la gestion de classe, dans la gestion de tes émotions, dans la gestion de ta corporalité.

Oui, c'est ça. C'est pas que j'essaie de recopier, mais j'ai tellement été avec lui, pendant longtemps et beaucoup d'heures par semaine que finalement, à l'adolescence, tu essaies de reproduire un petit peu et au final, j'ai pas besoin de crier pour me faire respecter aujourd'hui et je pense que ça joue. Ça joue.

Et du coup, humainement, est-ce que, déjà, tu es toujours en contact avec lui, et est-ce que... quels étaient les éléments qui te marquaient positivement dans son attitude ?

Je pense que ce qui était positif, c'est qu'il était vraiment droit, assez humain et du coup, il essayait de faire sortir le meilleur de toi-même. S'il t'engueulait et te poussait, c'était pour te faire avancer, parce qu'il savait que tu pouvais le faire. Et ça l'agaçait si tu le faisais pas. Et je pense que c'est ce qui ressort aujourd'hui dans la pratique, c'est que certains élèves peuvent m'agacer quand je vois qu'ils peuvent faire beaucoup plus et qu'ils se contentent du minimum. Ça m'agace parce que je sais que nous, il y a quelqu'un qui... on était plusieurs dans ce cas-là, il nous l'a fait sortir, le meilleur de nous-même, et il essayait de le faire sortir à chaque séance donc voilà, j'essaie de faire sortir aux élèves le meilleur d'eux-mêmes. Pas qu'ils soient forts, je m'en fiche, mais au moins qu'ils se sentent à fond et qu'ils se disent à la fin, « j'ai progressé, j'ai donné tout ce que j'ai pu ». Et c'est ça qui est important, je trouve, en EPS.

Là-dessus, est-ce que tu penses que tu aurais agi différemment dans ton orientation avec le recul, maintenant, une fois que tu es prof d'EPS, est-ce que tu aurais fait les choses différemment ?

Pour changer d'orientation, tu veux dire ?

Oui.

Non, je suis tellement bien dans mon travail. Comme je te dis, j'ai même pas l'impression que ce soit un travail, j'y vais, pour moi, c'est facile, c'est bien, je me sens bien, avec les élèves je me sens bien aussi, donc avoir deux heures de cours, c'est pas une difficulté, c'est pas une souffrance comme ça pourrait être le cas pour certains. J'y vais pas la boule au ventre, je suis heureux de ce que je fais et je changerais pour rien au monde.

Et là-dessus, est-ce que tu pourrais me dire un peu plus concrètement, est-ce que pour toi ou, en tout cas, quels sont les facteurs qui te font rester dans ce métier, quels sont tes facteurs de stabilité, de persistance dans le métier ?

Je pense que c'est parce qu'on change tout le temps. Il y a un perpétuel recommencement. Quand une activité commence... pas à nous agacer, mais qu'on sent que c'est répétitif, le cycle ne dure finalement que huit semaines, c'est rapide. Ça peut être long, mais c'est aussi rapide à la fois et après, on passe directement sur une nouvelle activité. Puis s'il y a une activité qui nous agace, l'heure d'après on a une autre activité avec une autre classe, donc c'est le perpétuel recommencement qui me plaît. On fait pas toujours la même chose, on n'a pas toujours la même tâche et même si on est dans la même activité, c'est pas pour autant qu'on va faire la même chose avec les mêmes classes – avec des classes différentes, je veux dire. Donc c'est pour ça que je pense qu'on peut ne jamais être lassé, même au bout de quarante ans.

C'est important pour toi, ça, de te sentir en création de leçon, en création de contenu et d'être un peu... d'être innovant, quoi, dans tes...

J'essaie de l'être parce que sinon, je pense que c'est toujours répétitif, c'est toujours la même chose et au final, on va finir par s'ennuyer. S'ennuyer dans son travail, comme je dis aux élèves de 3^e quand je suis prof principal, quand on va s'ennuyer dans son travail pendant quarante ans, c'est pas bien, c'est pas une bonne chose, c'est pour ça qu'il faut travailler. Et nous, pareil, en tant que prof d'EPS, si on fait toujours la même chose, au final on s'ennuiera, donc c'est pour ça, essayer de changer, essayer de trouver des petites choses qui peuvent changer, qui peuvent améliorer, qui peuvent faire progresser les élèves et au final, nous, on se sent mieux, aussi, de changer un petit peu.

Là-dessus, est-ce que tu penses que dans ton métier actuel, tu te réalises plutôt, tu trouves ça intéressant, tu te sens te développer dans ce que tu vis ?

Ah oui, complètement, vraiment je... comme je te le dis, j'ai pas l'impression que c'est un travail. J'y vais le matin, je suis heureux d'y aller, je vais y aller dans une heure, je vais faire de la lutte. Voilà, ça me plaît, je sais que je vais leur apprendre plein de choses et que ça va leur faire... qu'ils vont apprécier ça, qu'ils vont aimer ça parce qu'ils vont se sentir progresser, ils vont se sentir évoluer et c'est ce qui est plaisant et du coup, oui, j'ai pas une sorte de plénitude, mais presque quand je travaille.

Depuis que tu es professeur titulaire, depuis que tu as été titularisé, est-ce qu'il y a des éléments identifiables qui te permettent de te transformer, qui te permettent de te sentir mieux ou moins bien dans le métier ou qui te permettent de te développer dans le métier, d'agir différemment ?

Je pense qu'avant on, comme le disait l'enseignant-expert qu'on avait dans nos cours, c'est un peu ça : au final, quand on était débutant, on voulait tout planifier, tout avoir par écrit : on avait quinze minutes pour faire cette situation, quinze minutes pour faire ci, puis c'était vingt minutes pour les matchs. Au final, maintenant, des fois c'est fait vraiment tout différemment et c'est vraiment en fonction du feeling. On a quinze minutes de marche avant d'arriver au gymnase, donc déjà on peut vite prendre conscience de l'état d'esprit de la classe pendant la marche, comment ça va se passer, est-ce qu'ils sont agacés... en fait, ma leçon va découler de tout ça, s'ils sont agacés, s'ils sont plutôt sérieux, est-ce que je vais pouvoir leur donner un peu plus de contenu ou au contraire un peu moins parce qu'ils sont dans un état où ils peuvent pas rester concentrés, quoi. Donc en fait, voilà, j'ai l'impression que je m'adapte vachement plus alors qu'au début, c'était pas du tout une adaptation, c'était quelque chose de planifié que je voulais faire. Alors que maintenant, la planification passe au second plan. Même si je sais ce que je veux faire, je vais essayer de les amener vers ça, mais d'une autre manière.

Et qu'est-ce qui t'a permis d'évoluer, de changer dans ta manière d'enseigner ?

Je pense qu'il y a l'habitude, d'une part, et aussi le fait d'être sur un seul établissement et d'être sur le même établissement. Donc les élèves nous connaissent, c'est plus facile, forcément, parce qu'ils savent comment on est, ils savent... par exemple, pour les premiers mois de l'année, ils essaient pas de te tester parce qu'ils savent comment tu es, déjà. Soit tu les as déjà eus à l'UNSS, soit tu les as déjà eus en classe, et du coup il y a pas de phase de test, ils savent qu'avec moi, ça va comme ça, comme ça, comme ça, et du coup il y a aucun test et c'est beaucoup plus serein, le climat. Et je peux travailler beaucoup plus sereinement aussi grâce à ça. Alors que quand tu es dans un nouvel établissement, tu mets du temps à t'adapter, à faire comprendre aux élèves tes routines et tout, et c'est un peu plus difficile.

Oui, donc toi, rester plusieurs années dans le même établissement, c'est vraiment un facteur important dans ton évolution et dans ta manière de te sentir plus à l'aise avec tes élèves et avec... de créer un peu... en fait, plutôt que de créer de la répétition, pour toi, ça t'amène à avoir plus de facilité dans ton métier et à pouvoir, au contraire, être plus à l'aise, pouvoir créer davantage de projets, de façons de...

Je pense qu'on gagne du temps en fait, du coup, parce qu'il n'y a pas ces phases de moments où tu dois perdre cinq minutes pour avoir du silence. Bien sûr, il y a des séances où tu vas l'avoir parce que les élèves vont être agacés, mais dans l'ensemble, c'est un gain de temps par rapport à quand les élèves te connaissent pas, ils connaissent pas tes routines, ils savent pas comment tu es et comment tu vas réagir. Du coup, j'ai l'impression, oui, de gagner du temps et d'être plus efficace dans mes leçons.

Est-ce que tu peux me dire ce qui t'animait avant, au début par exemple. Tu me l'as un peu dit, mais ce qui t'animait vraiment, concrètement, dans tes contenus et ce qui t'anime maintenant. Ce qui t'anime, c'est-à-dire quels sont tes objectifs en fait, dans tes leçons et dans tes cycles. Et est-ce que tu pourrais me dire ce que c'était et ce que c'est actuellement. Qu'est-ce que tu vises pour tes élèves ?

Ben avant, je pense que c'était... je voulais vraiment qu'ils progressent et qu'ils travaillent tous. C'était, je pense, la priorité de tous les enseignants comme moi, c'est que tout le monde fasse et qu'ils progressent beaucoup. Maintenant, le progrès entre toujours en compte, mais pas par la même manière, j'essaie de les rendre aussi beaucoup plus autonomes, de les faire travailler par eux-mêmes, surtout dans les classes qui... il y a beaucoup de classes dans les 3^e et 4^e, du coup c'est vrai que j'essaie de travailler plus sur l'autonomie pour qu'ils arrivent après à avoir une pratique future, en-dehors, s'ils ont une pratique future en-dehors, qu'ils sachent comment s'échauffer, qu'ils sachent... qu'ils aient un petit bagage technique qui puisse leur servir plus tard. Alors qu'avant, c'était pas l'essentiel. L'essentiel, c'était que mon cours se passe bien, qu'il n'y ait pas de débordement. Maintenant, je sais que mon cours se passera bien et du coup, je suis plutôt sur d'autres contenus.

OK. La sécurité, avant c'était primordial, maintenant que tu sais que tout est acquis en table de fond, tu peux te permettre de viser d'autres choses. Quand tu dis « viser l'autonomie », est-ce que tu pourrais détailler ? Comment est-ce que tu... concrètement, sur le terrain, qu'est-ce que tu mets en place avec tes classes, par exemple avec tes 3^e, pour viser l'autonomie. Par exemple, tu parlais de l'échauffement. Par exemple, est-ce que dans le corps de la leçon, tu as aussi des choses qui te permettent de développer l'autonomie chez tes élèves ?

Ben dans certaines classes, par exemple quand ça se passe bien, j'ai quasiment aucune consigne à leur donner, je leur demande juste... ben au début, ça va être par équipes, ça dépend des classes, mais des fois, ça va être moi qui vais leur imposer des équipes et quand ça se passe bien, ce sont eux qui vont faire leurs équipes eux-mêmes, des équipes équilibrées, et après ils vont s'échauffer avec un chef d'échauffement, ils vont s'échauffer tout seuls, avec des petites consignes que je leur aurai données sur les trois premières leçons. Et après, c'est à eux de répéter ce que j'ai fait, finalement. Et après, sur l'échauffement qui va être plus spécifique à l'activité, soit ils reprennent des exercices que l'on a déjà faits, soit c'est à eux de créer des exercices qu'ils ont déjà vus dans leur pratique personnelle, s'ils ont déjà fait des sports collectifs, par exemple, des choses comme ça. Et en fait, moi, j'ai rien à dire pendant quinze, vingt minutes, c'est à eux de faire des situations, de s'échauffer pour être prêts pour les matchs qui arrivent après. Du coup, j'ai rien à faire, je les regarde un petit peu de loin pour voir ce qu'ils font, et je vais les aider si jamais ils ont du mal, mais dans l'ensemble, avec certaines classes, j'ai quasiment besoin de rien dire et des situations, qui sont même mieux que celles que j'aurais pu proposer, sortent parce que les élèves arrivent à trouver des situations vachement originales, finalement.

Et là-dessus, finalement, ça amène de l'autonomie pour tous ou c'est exclusivement, du coup, les grandes têtes qui permettent de créer des leçons et ainsi de suite. Tu penses que tous, ils arrivent à savoir, par exemple, lorsque tu fais une évaluation, ils savent tous s'échauffer de manière autonome, ils savent... pour toi, c'est important pour toi, ça ?

Je pense qu'ils arriveraient tous à s'échauffer de manière autonome, après je suis pas persuadé qu'ils soient tous capables de créer des situations. Faut pas se leurrer non plus, il y en a certains qui sont plutôt suiveurs et d'autres qui sont des leaders et forcément, dans chaque équipe, il y en aura qui seront des leaders. Même si j'essaie de faire tourner le chef d'échauffement chaque semaine, quand il y a des classes un peu nombreuses, tout le monde ne peut pas passer en chef d'échauffement et il y a certains échauffements, aussi, qui sont plus limités, quand c'est des personnes qui sont un peu plus suiveuses, les échauffements sont pas géniaux, mais du coup, ils sont aidés par d'autres et à la fin du cycle, je pense qu'ils seraient capables de créer un échauffement, même s'ils sont plus timides et leur échauffement serait un peu moins bon, ils seraient capables de créer un échauffement.

Et là-dessus, qu'est-ce que ça t'a apporté de rester plusieurs années dans le même établissement, au niveau de ta manière d'enseigner, de ton style pédagogique, de tes formes de tes groupements, de tes APSA, de tes évaluations. Est-ce que là-dessus, tu pourrais me donner un ou deux exemples sur l'idée de rester dans le même établissement : qu'est-ce que ça t'a permis de faire évoluer ?

Déjà, on connaît un peu plus les activités qu'on enseigne. Quand on arrive dans un établissement, quand je suis arrivé dans cet établissement, par exemple, je ne connaissais pas du tout l'ultimate frisbee, donc la première année, on a du mal, un peu, à trouver des situations qui sont intéressantes, on ne connaît pas trop l'activité, on tâtonne un petit peu. Alors que maintenant, à force, au bout de quatre ans que je suis dans l'établissement, je connais cette activité, je l'ai faite plein de fois, donc c'est vrai que mes situations... je sais quelles situations je veux pas faire, je sais quelles situations marchent en général pour faire progresser les élèves et du coup, je pense que je peux les guider plus facilement tout en essayant de trouver d'autres situations encore, mais déjà, je peux supprimer quelques situations qui ne marchent pas et donc je pense que je suis plus rapide. Donc on va essayer de travailler un petit peu de la technique, des choses comme ça, mais il y a des situations, quand on travaille de la technique, qui sont finalement pas très intéressantes et du coup, on passe, je les fais pas du tout et j'en fais d'autres qui ont marché avec d'autres classes même si toutes les classes ne réagissent pas pareil.

Au niveau des évaluations, vous avez des évaluations communes avec vos collègues en équipe disciplinaire ? Ou chacun fait un peu comme il veut ? Est-ce que vous avez formalisé les attentes ?

Ben du coup, avec les nouveaux programmes, avant, les attentes étaient vachement... elles étaient dictées. Maintenant, chaque établissement doit un peu faire comme il veut et du coup, ben, dans l'équipe EPS, on a deux personnes qui sont un peu en difficulté parce qu'il y en a un qui va prendre sa retraite et l'autre qui est malade donc on n'est plus que deux, finalement, à bien travailler ensemble, mais on a réussi à faire toutes les évaluations communes. Du moins, je les ai faites beaucoup et après, on essaie de mettre en commun petit à petit, mais au moins, on essaie, nous, d'avoir des évaluations communes pour que tous les élèves puissent s'identifier. Par exemple, en demi-fond, essayer de voir où ils se situent. Par exemple, les 6^e ou le 3^e, sur le temps... en demi-fond, on fait du 1000 mètres en 3^e, eh bien par exemple, quel est le meilleur 3^e, quelle est la moyenne des 3^e, quel est le moins bon 3^e, quasiment le moins bon temps, pour peut-être essayer de leur donner ce challenge d'essayer de faire un peu mieux que leurs copains des autres classes.

Donc en fait, toi, de rester dans un établissement plus longtemps, ça te permet toi, en termes de réputation, de connaître tes élèves donc, très rapidement, de connaître leurs caractéristiques d'une année sur l'autre. Mais pour les élèves aussi, le fait d'avoir formalisé des contenus, ça les aide aussi à voir où est-ce qu'ils vont, d'avoir formalisé les attentes et vous avez rendu ça explicite et lisible.

Oui, c'est ça, ils doivent ce qu'ils doivent faire à la fin du cycle. Par exemple, en ultimate, ils savent qu'à la fin du cycle, ils doivent avoir une possession sur deux qui doit arriver en zone de marque. Et on travaille tout le cycle grâce aux tablettes sur l'évolution du score, des zones de marque, pour voir... comme ça, ils savent qu'ils doivent réussir à pas faire des pertes de balle inutiles et donc ils doivent travailler pour ça. Alors que quand on arrive dans un établissement, on est plutôt... ben on doit suivre un petit peu ce qui se passe dans l'établissement et on décide pas trop même si on a notre petit contenu d'où on vient, on décide pas trop alors que là, forcément, quand ça fait quelques années, c'est plus toi qui décides. Donc c'est quand même plus facile.

OK. Les tablettes, pour toi, tu les utilises... c'est un outil pédagogique que tu utilises dans quel cadre ?

On l'utilise beaucoup dans les activités artistiques. Par exemple, avec ce qu'a fait l'académie de Créteil sur l'acrosport, on utilise les tablettes. Ensuite, en art du cirque aussi, on a un peu d'acrosport. Et beaucoup sur les sports co et sports de raquette, on l'utilise pour voir où tombent les volants en badminton. Et en sports co, le pourcentage en zone de marque, c'est assez important, je trouve, du coup. Dans les évaluations, on l'utilise, donc on veut que les élèves essaient d'utiliser un petit peu les tablettes. Je pense qu'on l'utilise encore pas assez, mais petit à petit, on essaie de trouver des situations qui sont bien et des trucs qui sont utiles. Parce qu'utiliser les tablettes pour utiliser les tablettes, c'est pas forcément... pas forcément intéressant, il faut qu'il y ait des choses concrètes, quoi.

Du coup, c'est un outil péda, après, pour avoir les résultats et pouvoir étayer ton...

Pour qu'ils voient, en fait... pour leur dire « ben voilà... ». En ultimate, « est-ce que vous arrivez en zone de marque » ou « est-ce que vous faites des pertes de balle vraiment inutile », c'est surtout ça qu'on recherche et du

coup, pour limiter ces pertes de balle, limiter ces mauvais choix, on leur montre les tablettes et toute l'équipe joue ensemble, justement pour limiter les pertes de balle, et au final ils vont plus se démarquer, plus faire les efforts. Parce que finalement, ils ont une petite partie de la note qui est commune. Donc ils vont faire les efforts.

Concrètement, du coup, oui, je vous la lisibilité du... est-ce que tu... au niveau... enfin, du coup je vois un peu la finalité de la discipline pour toi, pour tes élèves, l'autonomie est vraiment importante. Est-ce qu'il y a d'autres choses que l'autonomie qui guident tes choix dans la préparation de tes cours ? Pour tes élèves ?

J'essaie de leur donner le goût à l'effort, surtout. Le goût à l'effort. Que personne ne reste sur le côté même si on n'est pas très sportif, même si on n'a pas trop envie, on doit faire et on fait son maximum et à la fin, je veux pas en faire des grands sportifs, mais je veux des élèves qui donnent leur maximum et qui sont content d'être venus en cours et qui se sentent progresser au fur et à mesure des séances. Par exemple, entre la première et la dernière séance en demi-fond, ils doivent avoir senti un petit progrès s'ils se sont engagés à fond. S'ils se sont pas engagés à fond, ils vont pas progresser, c'est sûr. Mais il y a certains élèves qui arrivent à gagner une ou deux minutes sur 1000 mètres juste grâce à la technique de course qu'ils ont acquise et puis à l'investissement qu'ils ont mis, en fait. Et du coup, ils progressent et c'est ça qui est intéressant, en fait. Donner le goût à l'effort et après, essayer qu'ils retranscrivent ça dans leur pratique plus tard.

Donc pour toi, l'engagement, c'est super important. Et comment tu fais quand tu as des élèves, par exemple, quand tu te retrouves dans une situation de dilemme où les élèves ne veulent pas pratiquer ?

Ben j'en ai très peu, finalement. Je pense que c'est parce qu'ils savent qu'avec moi, ça ne marchera pas. Il faut qu'ils pratiquent. Après, j'essaie de... ça dépend quel genre d'élève, aussi. Si jamais c'est un élève, c'est la première fois qu'il le fait pas ou s'ils ont en 6^e, 5^e, je sais que l'autorité naturelle marchera pour les faire travailler et les mettre au travail, ils oseront pas rester sur le côté, même s'ils ont pas envie. Et en 4^e, 3^e, des fois ils ont un tempérament un peu plus fort donc là, je vais... mais je les connais un peu plus, aussi, les élèves, car forcément je les ai soit eus en classe, soit à l'UNSS, soit déjà eus en escalade parce que je suis dans tous les cours de 4^e en escalade. Donc je connais et je sais qui... je vais leur parler un peu plus, peut-être, gentiment, et en général j'ai pas un mauvais rapport avec eux donc je vais essayer de leur... gentiment, mais fermement, en leur disant « maintenant, tu te bouges, tu te dépêches et tu vas travailler, quoi ». Et c'est rare qu'ils ne travaillent pas.

Et dans les situations de dilemme, des situations où tu n'arrives pas à avoir gain de cause, comment est-ce que... enfin, est-ce que tu as une situation de dilemme en tête, disciplinaire par exemple, où tu te retrouves un peu lésé... l'élève, tu ne sais pas comment le... il ne t'écoute pas ou quelque chose comme ça, comment tu réagis dans ces cas-là ?

Ben je... ça m'est rarement arrivé, mais les élèves avec qui ça m'est arrivé, c'est vrai que ça peut m'agacer. Ça, c'est quelque chose qui peut m'agacer quand ils refusent vraiment et qu'ils s'habillent. Tu peux leur dire les choses, ça marche pas et ça, c'est la situation qui m'agace le plus. Après, c'est vrai, je le... je le mets de côté et après, je vais gérer ça avec la direction, mais voilà, moi je vais pas l'accepter et je le dis aussi à tous les élèves de la classe que c'est pas acceptable et que du coup, il aura une sanction. Mais ça arrive très rarement, finalement, parce qu'ils savent qu'il faut le faire et puis sinon, justement, ils sont une sanction. Du coup, pour le coup, c'est rare que les élèves fassent ça.

C'est vraiment quelque chose sur lequel tu lâches pas. C'est primordial, pour toi, l'engagement et cette notion... tu saurais l'expliquer, du coup ? Pour toi, c'est parce qu'ils sont là pour travailler donc s'ils pratiquent pas parce que... même s'ils prennent pas de plaisir, ils doivent quand même pratiquer parce que c'est obligatoire et que l'EPS, c'est quand même... enfin, c'est de leur faire...

C'est ça : je vais essayer de leur donner du plaisir pour qu'ils fassent leur maximum, qu'ils progressent et tout et après, si jamais ils ont pas de plaisir et qu'ils détestent l'activité, ils doivent quand même le faire, malheureusement. C'est malheureux, mais ils ont pas le choix. En maths, ils ont beau pas aimer la matière, des fois ils doivent quand même le faire et ils ont pas le choix. Et du coup, si malheureusement il y a pas de plaisir, ben c'est la contrainte et bon, mais ils le font quand même parce que sinon, on laisse les élèves de côté et puis c'est plus acceptable, quoi.

Quand tu dis la contrainte, toi, au niveau des sanctions que tu peux prendre, est-ce que ça t'arrive régulièrement de sanctionner, d'avoir recours au chef d'établissement ou quelque chose comme ça, ou pas trop ?

Très peu, très peu. Je mets quasiment pas d'heures de colle. J'ai dû en mettre une dans l'année, l'année dernière, cette année j'en ai pas mis. J'ai pas besoin d'en arriver jusque là, en général, mon autorité a fait qu'ils le font avant et peut-être aussi après que je suis plus souple que certains profs qui veulent mettre tout de suite des heures de colle dès qu'il y a le premier refus ou quoi, mais je vais peut-être plus leur parler, encore, aux élèves. Puis je vais peut-être plus passer par le côté affectif parce qu'ils m'apprécient pas trop mal en général et du coup, ça fait que j'ai pas besoin d'aller jusqu'aux heures de colle.

Ton relationnel, du coup, avec les élèves, il est plutôt bon à ce que tu dis et du coup, est-ce que pour toi, c'est un moyen avec les élèves d'essayer de viser un peu plus... plutôt, qu'est-ce que serait une séance réussie, pour toi ?

Déjà, le relationnel, je trouve qu'il est important et même quand ils voient leur enseignant qui est plus souriant et plus agréable, je pense qu'ils ont plus envie de travailler. Je vois que tout à l'heure, je vais être en lutte, il y a certains élèves, deux élèves de la classe de 5^e qui sont un peu pénibles, deux grands costauds qui sont forts en sport, mais un peu pénibles, je vais les prendre en démonstration et je vais un peu les maltraiter devant la classe. Ça va faire rire un peu les autres et ils vont comprendre que sur cette activité-là, faut pas trop me chercher puis ça va bien se passer, quoi. Et du coup, ça me fait plutôt rigoler, ça fait plutôt rigoler aussi les deux gros costauds qui font un peu les marioles d'habitude et puis au moins, tout se passe bien, quoi. Pendant tout le cycle, ils ont le respect, après. Au moins, il n'y a pas de souci.

Tu te mets du coup dans une situation où tu sais déjà, tu sais d'avance qui vont être les élèves qui peuvent être un peu déclencheurs d'une perturbation, donc tu les cibles et tu les...

À peu près, puis surtout là, dans cette classe-là, où ce sont des 5^e puis il y a deux grands costauds qui font un peu les marioles tout le temps, ben au moins ils vont être dans une situation où ils peuvent plus trop faire les marioles. Sans pour autant les ridiculiser devant la classe, mais juste les prendre en démonstration, leur montrer un peu les prises et leur montrer quelques points... pour marquer des points, comment on fait en lutte, des choses comme ça, puis je vais les prendre en exemple, quoi.

Aujourd'hui, tu te définirais comment comme prof d'EPS ?

Assez rigide quand même. Souple, mais assez autoritaire et après, je pense que j'ai un bon relationnel avec les élèves, mais on peut ne pas m'aimer du tout. Il y en a certains avec qui ça passe pas parce que justement, je sais qu'ils m'aiment pas parce que je les oblige et je sais qu'ils ont pas été obligés à ça, soit dans leur vie familiale où ils ont pas souvent la contrainte et la frustration et moi, des fois, je leur impose et du coup, c'est vrai que certains élèves doivent avoir du mal avec ça.

Là-dessus, plutôt concrètement, dans ta manière d'enseigner, dans ton comportement pendant le cours, tu penses que tu es... quand tu dis autoritaire, c'est qu'en fait tu es directif, tu donnes beaucoup de consignes ? Ou est-ce qu'au contraire, tu es en retrait dans ton style d'enseignement, est-ce que tu pourrais me dire comment... dans une situation de classe par exemple, tu peux même la mettre en situation concrètement avec une APSA support, comment tu te positionnes et comment tu te comportes, un peu ?

Pour reprendre l'ultimatum de tout à l'heure, par exemple quand ils vont faire leur échauffement, je vais rester loin d'eux, quoi. Quand la situation marche, je vais rester assez loin, par contre en essayant de passer petit groupe par petit groupe pour essayer de voir où ils en sont, mais sans être trop présent parce que quand il y a la présence de l'enseignant, parfois, soit ils s'arrêtent, ça peut déclencher un peu l'arrêt pour certaines situations ou quoi et je veux pas ça, donc ça peut être assez bref, mais je montre que je suis présent. Mais pour autant, je reste assez distant pour pas trop les perturber. Et puis après, par contre, si je vois qu'ils ont besoin d'aide, je vais essayer de faire un peu de l'individuel pour essayer de les faire progresser un peu individuellement sur... si jamais au niveau de la technique, ils n'y arrivent pas ou quoi, je vais leur montrer comment faire et leur montrer le geste juste, leur faire perdre un petit peu de temps sur cette technique-là, sur ce petit point-là après pour qu'ils progressent tous ensemble. Et du coup, j'essaie d'être des fois individuel, des fois collectif et voilà, essayer de changer un petit peu ça, cette manière.

Tu penses... tu les interpelles beaucoup, tu interagis beaucoup avec eux et beaucoup par le verbal, comme tu disais ? Ou il y a d'autres moyens que tu utilises ?

Il y a beaucoup du verbal, après j'essaie de leur démontrer beaucoup, quand même, pour faire le geste juste. Si c'est en ultimatum, comment faire le geste juste. En badminton, comment faire un bon service. Je vais leur montrer

et après, je vais leur donner des critères précis pour réussir, des critères de réalisation, de réussite, pour leur dire « voilà, t'as réussi si t'as fait ça, montre-moi comment tu fais et puis... ». Mais au début, je leur montrais une fois et puis après, ça va être à eux ce le faire et de répéter le geste.

OK. Du coup, oui, tu es un peu entre les deux, verbal et non verbal, et tu essaies de surtout utiliser la démonstration et d'aller dans le collectif au début, puis l'individuel quand il y a des difficultés, et pour toi, est-ce que ça te semble cohérent de passer plus de temps avec les élèves qui ont des difficultés ?

Au début du cycle, surtout, pour que tout le monde puisse progresser, parce que si on reste trop loin d'eux pendant deux, trois séances, certains vont stagner et après, ça peut provoquer de la résignation acquise. Et puis voilà, ils y arrivent pas, ils y arrivent pas et du coup, ils font plus et c'est ça que je veux pas, donc je vais essayer de passer un peu plus de temps avec les élèves en difficulté au début en essayant de ne pas négliger pour autant les élèves performants, même si au début, je pense que je leur fais comprendre que, voilà, ils ont moins besoin d'aide que les autres, donc je vais passer moins de temps avec eux, et après, quand tout le monde va avoir un peu acquis les choses, je vais essayer de, eux, les faire progresser aussi parce que bon, ils peuvent pas stagner, il faut qu'ils progressent également. Donc on va essayer de tout faire pour qu'ils progressent tous, mais c'est vrai qu'au début du cycle, je passe un peu plus de temps avec les élèves en difficulté.

OK. Et quelles actions tu mets en place pour résoudre les problèmes des élèves, les problèmes moteurs, ceux qui sont en difficulté. Tu dis « la démonstration », est-ce qu'il y a d'autres outils que tu utilises pour ces élèves-là ?

Ça peut être la vidéo parfois, par exemple si on fait de la gym, leur montrer ce qu'ils font et leur montrer, voilà. Tu les filmes pendant qu'ils font un atelier et tu leur dis quels critères ils doivent modifier pour changer. Si la démonstration et les mots n'ont pas suffi, au moins ils vont voir peut-être un critère vidéo en plus. Puis sinon, c'est à peu près tout ce j'utilise dans mes cours, quoi.

OK. Est-ce que tu penses que tu te sens bien dans ce métier ? Est-ce que tu sens plutôt épanoui dans ce métier ?

Totalement, totalement. Je suis content d'y aller le matin même si, ben, des fois t'es content d'être en vacances aussi, mais c'est pas une contrainte d'aller au travail le matin, en général. Et c'est quand même ce qui est le plus important.

Et est-ce que tu as un sentiment... ou est-ce que tu peux me dire, plutôt, un moment que tu as vécu, un moment récent où tu as eu un sentiment de réalisation pendant ton cours ? Ou tu te sens vraiment bien ?

Toujours avec cette même classe, en ultimate – c'était la semaine dernière, donc c'est pour ça – c'est vrai que quand tu es en retrait et que tu te dis « voilà, je n'ai rien à faire » et pendant trente minutes, ça peut tourner, les élèves ont acquis des choses, ils ont progressé, ils font tout ce que tu veux voir, c'est quand même plaisant de se dire « voilà, ma mission est dans un sens réussie parce qu'ils ont tous progressé et puis là, j'ai... ». Puis voilà, ils peuvent travailler même sans ma présence. Et au début, c'est pas forcément le cas pour beaucoup, quoi. Donc même sans ma présence, même si je pars pendant un quart d'heure, je suis sûr qu'ils continueront à travailler. C'est ça qui est quand même plaisant.

Et du coup, à quel moment tu sens de... tu sens de la reconnaissance dans ton établissement ? Des parents, des élèves, des chefs d'établissement, des collègues ? Est-ce que tu... à quel niveau ?

Jamais comme on aimerait, je pense. On a jamais autant qu'on aimerait, mais après, il y a pas que nous qui faisons... je pense qu'il y a aussi beaucoup l'éducation des parents qui fait que, voilà, si c'est des élèves qui progressent, qui s'investissent, c'est parce qu'aussi, derrière, ils ont souvent une bonne éducation, un bon suivi. Après, il y a certains élèves qui nous donnent un peu de reconnaissance, c'est sûr. Après, on les a en UNSS. Quand ils viennent nous parler pendant le trajet à chaque fois et tout, c'est qu'ils nous apprécient bien et je pense qu'ils sont aussi reconnaissants de nous avoir, de les faire progresser, mais on a jamais... on aimerait toujours un peu plus de reconnaissance, je pense. Ça fait jamais de mal.

Comment tu fais pour être efficace... peut-être que j'y reviendrais juste après. D'abord au niveau de... toi, pour toi, la reconnaissance principale, du coup, c'est les élèves, c'est ça ?

Oui, plutôt. Les parents, je m'en fiche un petit peu. C'est surtout les élèves.

Et au niveau des collègues et de la direction, est-ce que tu ressens aussi un soutien et une reconnaissance de leur part ?

Au niveau des collègues, je pense, oui, parce qu'on a une direction qui ne nous soutient pas, donc on a dû, entre collègues... enfin on doit se soutenir, tout simplement, parce que quand il y a des classes difficiles, des choses comme ça, il faut qu'on se soutienne entre nous parce que c'est pas la direction qui nous aidera. Par exemple, il y a jamais de conseil de discipline. Il y aura jamais de... ça fait un an et demi, je crois, qu'il y a pas eu de conseil de discipline et du coup, il faut qu'on... pourtant, il y aurait des situations qui provoqueraient des conseils dans tous les autres collèges, donc il faut... en fait, il faut qu'on se soutienne entre nous sinon, on y arrivera pas et du coup, c'est ce qu'on fait. Du coup, l'année dernière, il y a eu un ordre de retrait pour ça parce qu'il y a eu des violences envers un enseignant qui n'ont pas été suivies du tout, quoi. On doit s'adapter entre collègues et se soutenir entre collègues pour que ça se passe bien.

Oui, une direction dans le déni, du coup, et...

Voilà, qui ne veut pas agir, qui ne veut pas prendre les sanctions. Si on y arrive pas, c'est souvent la faute des profs et c'est pas la faute des élèves, quoi. C'est ça qui n'est pas facile.

Et là-dessus, du coup, vous faites bloc, mais est-ce que toi, ça t'empêche de bien vivre le métier... est-ce que c'est quelque chose qui est très préoccupant pour toi ou tu arrives quand même à te...

Je suis pas dans cette situation-là, j'ai jamais eu trop de souci avec les élèves donc c'est pas gênant, mais c'est vrai qu'il faut faire bloc avec les enseignants parce que ça peut arriver à tout le monde. Un jour, il se peut que ça m'arrive à moi. Ça peut être difficile pour moi et j'aimerais bien que les autres enseignants fassent bloc même si ça leur pose pas de souci à eux. Donc c'est pour ça que par solidarité, je vais essayer de les aider, de tout faire pour les aider et aller parler aussi aux élèves. En leur disant : « maintenant vous arrêtez. C'est pas parce que vous avez ce prof ou ce prof-là, vous essayez d'arrêter, quoi. » Et je vais essayer de les calmer même si mon action est parfois limitée, je vais essayer de faire mon maximum parce que ça peut arriver à tout le monde un jour ou l'autre.

Là-dessus, comment, juste, tu disais tout à l'heure que tu as beaucoup de temps de pratique. Comment tu fais pour que ce temps de trajet soit utile ? Qu'est-ce que t'en fais, de ces temps de trajet ? Et ensuite, qu'est-ce que tu fais pour utiliser de la manière la plus cohérente possible le temps qu'il te reste sur place ? Sur les installations.

Du coup, oui, on a un quart d'heure de trajet aller, un quart d'heure trajet retour, donc au final, on n'a plus qu'un peu moins de 70 minutes de cours donc c'est vrai que c'est pas beaucoup sur un cours de deux heures. Donc pendant le trajet, je vais... souvent on discute avec les élèves. On discute avec les élèves et...

Tu t'intéresses à eux ?

Oui, un petit peu, puis après, c'est eux aussi qui viennent discuter avec nous pour savoir des choses sur le collège ou des choses autres et du coup, on discute ensemble et du coup, ça se passe bien. Puis après, ils veulent aussi savoir ce qu'on va faire, des choses comme ça. Donc on discute, on discute. Puis après, par contre, une fois qu'on est au gymnase, il faut qu'on soit efficace parce qu'on a plus beaucoup de temps et du coup, on essaie de gagner du temps. J'essaie des routines, des choses comme ça. À l'échauffement, il faut pas perdre de temps, il faut être efficace même si des fois, l'échauffement est un peu trop restreint à mon goût, on n'a pas trop le temps si on veut les faire progresser, donc il faut faire un échauffement rapide, efficace, et après passer sur les contenus pour pas perdre trop de temps. Et du coup, les consignes, parfois, on doit pas y passer beaucoup de temps. Essayer d'abord de les lancer dans l'activité et après, passer par petits groupes pour essayer de les faire changer, mais au moins qu'ils pratiquent un petit peu, mais après, même si moi je perds un peu de temps à redire les consignes plusieurs fois, au moins, ils sont dans l'activité.

Là-dessus, tu me disais que tu étais plutôt sur... tu as parlé de valeur d'autonomie, tu as parlé un peu du goût de l'effort. Est-ce que pour toi, du coup, c'est plutôt des valeurs, c'est plutôt défini comme des qualités morales et intellectuelles et quelle est la place que tu donnes aux apprentissages exclusivement moteurs ? Est-ce que le moteur, c'est important pour toi ?

J'essaie de les faire progresser le maximum et après, c'est vrai que sur 70 minutes, des fois... ils progressent pas énormément, mais oui, je vais essayer de leur donner, moi, tout le contenu que j'ai, pour justement qu'ils

progressent et ils vont voir que s'ils s'investissent, ils progresseront avec les situations que je vais leur donner. Mais c'est quelque chose qui est important, quand même, le progrès et le moteur, pour pas qu'ils... sinon, c'est ce qui les contraint et qui va les pénaliser, quoi. S'ils n'ont pas un moteur assez développé.

Oui, c'est quand même... pour toi, c'est un peu la ligne directrice de ton cours, malgré tout.

Oui, c'est important, c'est très important.

Et est-ce que... comment tu arrives à voir s'ils ont progressé ou pas progressé ?

En faisant par exemple la même séance au début du cycle, à la moitié du cycle et à la fin du cycle pour voir leurs progrès et leur évolution.

Ça te sert toi, dans ta note ou c'est surtout pour eux, qu'ils voient qu'ils se développent.

Ça me sert un petit peu dans la note, quand même, mais du coup je vais voir un peu comment... quels sont leurs progrès par des situations que je vais refaire et du coup, voir s'ils arrivent à avoir des meilleurs résultats et souvent, eux, voient qu'ils ont eu des meilleurs résultats et du coup, ils sont satisfaits de ça, aussi.

Est-ce que ça, ce sont des valeurs qui sont importantes pour toi, aussi, dans ta vie personnelle ? Tu penses être... ce sont des éléments qui sont importants de manière générale ? Dans ton éducation, dans la manière dont tu te comportes avec des enfants ? Du coup, les valeurs d'autonomie, l'engagement dans ce qu'on fait...

Oui, c'est sûr, c'est aussi important, je suis dans mes cours comme je vais être dans ma vie de tous les jours et c'est sûr que pour moi, il faut qu'ils progressent, qu'ils s'investissent et qu'ils soient autonomes, on vise ça petit à petit, de toute façon.

Donc vraiment, toi tu penses toi qu'au quotidien, avec tes élèves, ça respecte tes valeurs ? Tu essaies d'être authentique, le plus possible ?

J'essaie d'être dans mes cours comme je suis dans ma vie, le plus possible. C'est sûr.

Comment tu te sens, en ce moment, par rapport à l'évolution de la discipline ? Tu te sens en phase ou décalé ?

Par rapport à la discipline, je me sens quand même pas trop mal en phase. Par contre, par rapport aux programmes, à tout ça, je trouve qu'on est un peu décalés. Chaque collège est différent et un programme national, c'est compliqué parce qu'on a tous des élèves différents et du coup, c'est pour ça que je trouve qu'il faudrait... des programmes nationaux, je trouve que c'est pas une bonne chose et du coup, il faut que nous en travaillons en équipe justement pour essayer d'avoir... par rapport à nos élèves, qu'est-ce qui est important pour nos élèves. C'est ça qui est important, je pense.

Oui, donc de créer du coup des programmes d'établissement en fin de compte, qui soient adaptés.

C'est un peu ça parce que si on est dans un établissement d'une ville un peu plus riche, on aura pas les mêmes élèves, déjà, et du coup, c'est vrai qu'on ne peut pas faire la même chose, tout simplement. On peut pas faire la même chose dans l'établissement où j'étais avant et dans cet établissement-là. C'est suivant les élèves. Mais mes élèves, moi, ils travaillent beaucoup... les parents d'élèves sont des personnes à l'usine ou des personnes qui ne travaillent pas et donc c'est vrai que le goût du travail en classe, le goût de... c'est pas des choses qu'ils ont vraiment. Alors que la banlieue riche dans laquelle j'étais en temps que TZR, tous leurs parents ont... ils viennent d'une classe professionnelle plutôt aisée et du coup, c'est vrai que le goût de l'effort, ils l'ont un peu plus, par exemple.

Là-dessus, juste, sur l'évolution de la discipline, tu dis qu'il faut des programmes qui soient spécifiques, mais quand même, les nouveaux programmes, du coup, tu t'y retrouves plus étant donné que c'est un peu ce qui est demandé, t'as plus de liberté par établissement, et ça te permet de créer un peu plus ?

Ça, par contre, c'est vraiment bien, c'est le truc qui est bien des nouveaux programmes, c'est que c'est un peu à nous de faire notre évolution en fonction de nos élèves et c'est ce qui manquait dans les anciens programmes, qui

étaient vraiment tout imposés, tout dictés, là on fait en fonction de nos élèves, de ce qu'on a envie de faire, de ce qu'on peut faire surtout, et c'est un peu mieux, je trouve.

Oui, du coup, ton équipe pédagogique, elle plutôt soudée, avec ton collègue avec qui tu t'entends bien, dans cette idée de construire ensemble, de formaliser les contenus, ça, c'est important pour toi. Et comment tu penses qu'ils te perçoivent, tes collègues ?

Je pense qu'on s'entend bien, qu'on s'apprécie bien et même dans les autres disciplines aussi, on a quand même un bon rapport, je pense qu'ils m'apprécient bien et qu'ils me trouvent aussi... je pense qu'ils me trouvent comme j'ai dit tout à l'heure, assez juste, mais aussi assez strict, sévère parce que, pas tous sont très sévères dans l'établissement et du coup, c'est vrai que je fais partie quand même de ceux qui peut être le plus sévère de l'établissement. Pas sévère, mais strict, du moins. Et du coup, je pense que je suis ressenti comme ça. Je suis vu comme ça par les autres.

OK et peut-être, un petit élément qui m'interroge : pour toi, est-ce qu'il y a un moment où tu vois une dissonance, où tu sens que tu n'es pas authentique, où tu te surénerves ? Est-ce qu'il y a des choses qui, des fois, pourraient te passer autre, mais tu fais exprès de t'énerver vraiment beaucoup parce que tu veux vraiment montrer le cadre et vraiment montrer aux élèves que...

C'est très souvent. C'est très souvent où des petites choses, des fois, je vais leur faire croire que je suis énervé, que ça m'agace, alors que des fois ça va me faire rigoler dans un autre cadre. Sauf que vu qu'on est en cours, je ne peux pas l'accepter alors que ce ne sont pas forcément des choses qui me... ce sont des choses qui peuvent par exemple me faire rire, certaines de leurs réactions, oui, certains de leurs gestes, des choses comme ça, je vais leur montrer qu'il ne faut pas le faire en faisant croire que je suis énervé alors qu'au final, je le suis pas du tout. Et ça marche plutôt pas mal, dans l'ensemble.

Au niveau du sport, quelle est l'importance que tu donnes au sport ? Pour toi, est-ce que c'est juste une fonction, une finalité dans l'objectif de tes cours ?

Je pense qu'il faut que ça soit... c'est quand même assez important, il faut que... quand ils ne se retrouvent pas du tout dans la pratique parce qu'ils ne la connaissent pas du tout, des fois, ils ont un petit peu du mal à s'y mettre. Du coup, j'essaie des fois de raccrocher par la pratique, la vraie pratique fédérale, mais sans en être trop prisonnier non plus parce qu'on ne veut pas en faire des spécialistes et si on reste trop dans le côté spécifique, c'est difficile du coup, par exemple, ceux qui sont gymnastes, quand on fait un cycle de gym, pour eux ça va être très facile et je vais essayer de me servir de ces élèves-là, en fait, pour qu'ils puissent m'aider par rapport à tout ça, par rapport aux autres élèves, pour que ça soit un levier, un peu, qu'ils m'aident et qu'on soit plusieurs à pouvoir, pas animer, mais au moins, à donner des contenus précis à certains élèves.

Tu essaies de partir de la pratique fédérale qui est la pratique qui parle aux élèves, la pratique culturelle, et en fonction de ça, après, des fois, tu vas sur des formes de pratique scolaire plutôt en fin de cycle. En début de cycle, tu es plutôt sur...

Ben en début de cycle, par exemple, là, si on est en 6^e, en handball, on va faire plutôt des choses, de la passe à dix, des petits jeux, beaucoup de petits jeux, même si après, à la fin de la séance, ils vont faire un petit match, mais c'est pas ce qui va me... ils vont pas faire beaucoup. Au début, je vais plutôt essayer d'être sur ce qui va être moteur pour faire progresser un petit peu pour qu'après, le match puisse représenter quelque chose. Parce que s'ils n'arrivent à rien faire, ils ne connaissent pas les règles, ils ne savent pas faire une passe, c'est compliqué de faire un match derrière. Donc je vais essayer de les faire progresser d'abord avant de les lancer dans le grand bain directement.

Dernière question là-dessus, est-ce que pour toi, il y a des valeurs spécifiques qui existent dans l'Education nationale ? Est-ce qu'elles sont claires, est-ce que tu pourrais me les détailler ?

Les valeurs de l'Education nationale, pour le coup, pour s'y représenter, c'est assez difficile pour s'y sentir... parce que du coup, en fait, ce qui... c'est pas les valeurs qui sont mauvaises, on va essayer de faire progresser les élèves, on va essayer de travailler l'autonomie aussi, les mêmes choses que je fais dans mes cours. Mais après, parfois c'est certains parents d'élève par exemple, qui pensent qu'on doit éduquer leurs enfants. Et ça, c'est plus ce qui peut être agaçant. Notre rôle n'est pas d'éduquer les élèves. On n'est pas policiers, on n'est pas... on doit les faire progresser, les faire travailler, mais on ne doit en aucun cas les éduquer et c'est ça qui est un peu dommage, qu'il y ait certaines choses qui ne soient pas comprises par les familles.

D'accord. Et là-dessus, du coup, au niveau des valeurs, pour toi c'est respect, autonomie, les valeurs de l'Education nationale, du coup ? C'est plutôt... ?

Oui.

Et est-ce que, au niveau de ton équipe ou de ton établissement, tu penses qu'il y a des valeurs qui existent aussi, qui sont formalisées et quelles sont-elles ?

Dans notre établissement, je trouve qu'on est vraiment lâchés comme ça et c'est chaque enseignant, en fait, c'est... par les choses qu'on va faire, avec les EPI qui sont mis en place et tout, on va essayer de travailler ensemble et de travailler sur ces mêmes valeurs, donc de vivre ensemble, d'autonomie, des choses comme ça, par les EPI, mais c'est vrai que notre établissement ne fait rien, ou pas grand-chose du moins, pour travailler sur les mêmes valeurs que l'Education nationale.

OK, en tout cas c'est pas formalisé.

Non, pas vraiment, pour dire, ils avaient quand même perdu le projet d'établissement la semaine dernière, ils arrivaient plus à remettre la main dessus donc on a failli devoir réécrire tout le projet d'établissement parce qu'ils l'avaient perdu.

Vous l'avez perdu au niveau informatique ?

Informatique et papier : il n'y avait plus de projet d'établissement, ils l'avaient perdu. Donc c'est quand même la preuve qu'on ne doit pas trop compter sur notre direction et qu'on doit être solidaires entre enseignants et c'est ce qui se passe en général.

Oui, OK. Du coup, c'est vrai que c'est quand même particulier. Et pour toi, est-ce qu'il faudrait un code déontologique des enseignants pour qu'il y ait des valeurs communes qui existent et qui fassent consensus pour tous les individus, pour tous les profs ?

Un peu plus de formation à la base, ou même en cours de carrière, ça ne ferait pas de mal entre toutes les disciplines. Parce qu'on a eu des formations au moment des nouveaux programmes, mais depuis deux ans et demi, il n'y a plus de formation du tout et puis même, on a eu des formations EPS, mais pas avec les autres disciplines et je trouve que c'est assez dommage pour le coup parce que chaque matière a un peu à apprendre d'une autre matière et il faudrait qu'on travaille tous ensemble. C'est un peu dommage, ça, ce côté-là, et que chacun travaille dans son coin, dans sa discipline, c'est pas forcément le mieux, je trouve. On pourrait faire d'autres choses qui seraient plus efficaces.

Oui, notamment dans des formations continues, du coup, pour toi, ce serait un moyen... et juste, en termes de carrière, est-ce qu'il y a des éléments qui veulent... est-ce que pour toi, t'es motivé dans le métier pour évoluer, faire des formations continues, former des collègues, passer l'agrégation, tout ça ce sont des choses qui t'intéressent ?

Je pense que oui, on pourrait... il faudrait que j'essaie rapidement de passer l'agrégation, par exemple. J'ai déjà tenté, mais après, c'est difficile si tu es tout seul dans ton coin, c'est pas forcément facile de pouvoir travailler. D'être dans une grande ville avec une formation à côté, c'est plus facile, je pense, c'est vrai que c'est ce qui est un peu plus complexe dans mon cas, du coup si je la passe, il faudrait que je la passe seul, que je réussisse à travailler seul dans mon coin, donc ça il faut prendre sur soi, mais c'est vrai que c'est quelque chose qui est à terme gratifiant, et après en tant que formateur d'autres collègues, je ne sais pas si je m'en sentirais capable parce que malheureusement, la discipline, il y a certains collègues qui peuvent m'agacer un peu par leur fainéantise et qui ne représentent pas bien les profs de sport, je trouve. Du coup, on reste dans le truc « les profs de sport, ils font rien », et c'est vrai que c'est assez énervant parce que c'est pas aidé par beaucoup d'enseignants qui font développer ça et dans mon établissement en priorité, il y en a déjà deux qui... deux sur quatre qui font développer ce sentiment-là. C'est pas facile.

Oui, parce que fin de carrière et l'autre, parce que maladie.

Voilà, c'est ça. Puis « je fais plus rien », quoi, « je décide de plus rien faire », vous balancez un ballon et puis vous jouez, quoi. Le gros stéréotype du prof de sport, quoi.

Et là-dessus, quels sont les facteurs, pour toi, sur lesquels tu peux progresser ? Les inspections, pour toi, ce sont des choses qui sont utiles ? Pour progresser dans son métier, évoluer dans son métier ? Pour toi, en tout cas, c'est utile.

Honnêtement, je trouve que ce n'est pas vraiment... je trouve que les inspecteurs sont parfois trop éloignés de la réalité du terrain. Par exemple, moi, lors de ma dernière inspection, il m'a demandé de faire... la seule chose qu'il m'a demandé de faire évoluer, c'est de faire évoluer chaque problème d'élève. Par exemple, en badminton, leur dire « toi, tu travailles le service », « toi, tu travailles le smash », « toi, tu travailles le... ». Ne faire que quatre ou cinq exercices, sauf que moi j'ai l'impression qu'avec mes élèves, si je les lance sur cinq exercices différents, ben au final... peut-être qu'au lycée ça marcherait, mais au collège finalement, ils travaillent pas. Et moi, j'ai pas envie de ça. Du coup, je me sens pas capable de faire cette activité... cette situation, du moins, où je lance quatre situations d'un coup et puis ils travaillent d'un côté, ils travaillent de l'autre, mais au final, j'ai bien peur qu'ils se mettent juste dans la situation qu'ils réussissent pas trop mal et ils font que du service par exemple. Ça serait dommage. Du coup, je ne me sens pas capable de faire ça, mais après, du coup, je crois que les inspecteurs sont parfois un peu trop éloignés... de dire « fais ça ». Oui, c'est bien de dire « faire ça », mais après j'aimerais bien les voir en pratique. Moi, lancer quatre situations d'un coup, en pratique, j'ai bien peur que ça ne marche pas. Avec mes élèves, du moins, avec mes élèves.

Ecoutez, merci beaucoup, on continuera tout à l'heure pour essayer d'étayer un peu votre grille d'analyse, mais étant donné que vous avez cours, on reprendra tout à l'heure. Pas de question particulière ? Sur cette partie-là.

Non, non, écoute.

Ça roule.

(Début de la deuxième bande)

Alors, pour revenir à ce qu'on était en train de dire, je te questionnais surtout sur ton épanouissement dans le métier et notamment, est-ce que tu peux m'expliquer ce qui est vraiment... pour toi, ce qui te permet concrètement... est-ce que ç'a toujours été le cas, est-ce que tu t'es toujours senti épanoui dans ton métier ?

Oui, je pense qu'il n'y a jamais eu aucun moment où j'ai été trop en difficulté, du coup je n'ai jamais eu trop de mal depuis le moment où j'ai eu le concours. Ç'a toujours été un plaisir de faire ce métier.

Moi, quand je vois les résultats à ton questionnaire, c'est vrai que c'est intéressant parce que tu fais partie des profs qui sont sur une réalisation de soi dans le métier, ça veut dire quelque chose d'assez fort dans ce que tu vis au quotidien, dans le sens où c'est pas juste du plaisir, c'est plutôt de l'épanouissement. Est-ce que tu saurais m'expliquer rapidement ce qui fait que pour toi, tu vis ce métier d'une manière aussi forte, aussi structurante, en tant que développement personnel.

Je pense que je fais un métier que j'aime et qui me plaît vachement et que du coup, me lever le matin pour aller au travail, ça me paraît même pas être un travail, finalement, parce que ça me plaît. Le contact avec les élèves, les voir se développer, les voir progresser, ça me plaît, et du coup, oui, et puis les activités : le côté sportif me plaît. Et du coup, en fait, je n'ai même pas l'impression de faire un travail en termes vraiment... par rapport, effectivement, à l'usine tous les matins, j'ai pas l'impression de faire un travail. Je me lève, je fais quelque chose que j'aime et puis voilà donc c'est pour ça que je pense que c'est autant un épanouissement puisque je ne changerais pour rien au monde, du coup. Puis ça me fait plaisir aussi d'être prof principal, d'essayer de les orienter pour leur avenir aussi, puisque c'est quand même des gamins auxquels tu t'attaches et puis voilà.

Ce côté sportif, sur lequel tu viens de revenir. Pour toi, c'est un peu... tu essaies de les faire s'accrocher au sport fédéral derrière ? Pour toi, c'est important qu'ils performant et qu'ils aient des bons résultats physiques ou c'est pas trop important, en fin de compte, qu'ils soient rapides ou des choses comme ça. Performants ?

C'est quand même un plaisir quand ils sont performants. Après, si je n'avais que des élèves pas performants, je pense qu'au bout d'un moment, ce serait quand même pénible. Avoir des élèves qui sont assez forts dans certaines activités, des fois c'est bien, après c'est pas une finalité de l'EPS. À aucun moment, je ne leur demande d'être performants. Mais c'est vrai que, après, si on est à l'UNSS par exemple et qu'on va en compétition et qu'on gagne,

ça fait plaisir aussi de temps en temps. Là, on a fait le cross départemental la semaine dernière, on a gagné large avec les benjamins, ben ça fait toujours plaisir. C'est toujours plaisant d'avoir des bons résultats au collège, mais après, c'est pas vraiment une finalité en soi, c'est... on sait que tous les élèves sont différents et qu'ils ne seront pas tous sportifs, mais c'est bien d'en avoir quelques-uns sportifs pour un peu booster les autres, quand même.

OK. Là-dessus, tu m'as un peu parlé... juste, je vais revenir, je vais sortir un peu cet élément. Juste un petit truc, je pense pas en avoir parlé, c'est comment est-ce que tu penses que tes collègues... ah non, je t'ai un peu parlé de ça. Je voulais voir, peut-être, est-ce que tu penses que tu as un sentiment fort de reconnaissance de la part des élèves quand ils font une bonne performance ? Par exemple au cross ?

Peut-être pas ce qu'on aimerait, peut-être qu'on a jamais autant que ce qu'on aimerait. Mais après, il faut aussi se dire que si jamais, en cross, ils sont performants, c'est pas grâce à nous non plus, parce que c'est aussi leur pratique depuis qu'ils sont petits, depuis que... c'est pas nous, avec nos quatre heures d'EPS par semaine, qui les faisons devenir meilleurs et qui les faisons progresser. Donc c'est pas grave. C'est pas vraiment que grâce à nous donc c'est pour ça qu'on peut pas avoir un sentiment de reconnaissance total, parce que c'est pas que de notre part, c'est aussi leurs parents, c'est aussi l'activité qu'ils font. Là, par exemple, c'était beaucoup des athlètes donc forcément, c'est des personnes qui font de l'athlétisme en club, donc ils courent vite, c'est pas parce qu'ils font quatre heures d'EPS en plus qu'ils courent vite. C'est pas que grâce à nous.

Et peut-être du coup, je vais juste passer... c'est là où je voulais passer tout à l'heure, sur ma question, puis je suis un peu revenu en arrière : tu te sens décalé ou en phase par rapport à l'évolution de la discipline, actuellement ?

Je pense que je suis pas trop mal en phase. Après, c'est par rapport à tout ce qu'on avait dit tout à l'heure sur l'Education nationale et tout où je me sens un peu décalé et je sens que le programme et tout est trop loin par rapport à ce qu'on a sur le terrain, la réalité du terrain, mais après, par rapport aux élèves, ce qu'ils attendent de l'EPS, je pense qu'on est plutôt pas trop mal en phase avec ce qu'on fait. Pas que moi, mais tous les enseignants avec les tablettes, les choses comme ça, on essaie de les initier comme on peut avec les nouvelles technologies et en plus de ça, on essaie de leur donner le goût à l'effort. Et dans une société vachement sédentaire, c'est ce qu'il faut, je pense. C'est pas faire des grands sportifs, mais des personnes qui sont moins sédentaires.

Oui.

Ça, c'est très important.

Mais ça, au niveau de ton équipe disciplinaire, c'est formalisé aussi ? Vous êtes en phase au niveau des valeurs que vous développez, dans ton équipe disciplinaire ?

Oui, je pense à peu près. Bon, après, c'est toujours un peu compliqué quand on a... parce qu'on a une personne qui est malade et une autre qui va être à la retraite, du coup on est vraiment que trois à être en phase et les deux autres qui sont un peu décalés, mais d'ici un an ou deux, quand ça va être modifié, un petit peu tout ça, ça peut faire que du bien, je pense, ça va... une équipe EPS renouvelée, ça va faire vachement du bien.

OK. Toi, tu m'as dit qu'en tant que telles, les valeurs qui étaient importantes pour toi, c'était notamment l'autonomie, tu m'en as parlé tout à l'heure comme quelque chose, j'avais l'impression, de vraiment important dans ton cours. Est-ce que dans ton équipe, c'est aussi quelque chose que vous mettez en avant et peut-être, après, dans un second temps, est-ce que, pour toi, dans... c'est quelque chose que tu aimerais développer encore plus ?

Je pense que les autres profs n'en font pas autant en autonomie. Ce sont des profs plus âgés. Il n'y a pas de prof jeune et je pense qu'ils ont un peu plus... ils sont plus dans une manière... pas frontale, mais à donner des consignes et à tout imposer. Et ils sont moins dans un rapport comme je peux avoir avec les élèves en leur laissant un peu plus de liberté. Après, il n'y a pas un côté mieux que l'autre, je pense qu'on a des différences un peu... via notre âge, aussi, on a une vingtaine d'années d'écart donc on a pas la même formation à la base, on a pas les mêmes activités préférentielles aussi donc il y a peut-être tout ça qui joue sur le fait qu'ils ont peut-être un peu moins d'autonomie et à l'inverse, j'ai peut-être des fois un peu trop de laxisme par rapport à ce qu'ils ont.

OK. Est-ce que tu penses être en concordance dans tes cours et dans ce que tu es toi, en tant qu'individu ?

Oui. Vachement, oui, je pense que je pourrais difficilement leur imposer, leur obliger de tout faire... non, pour moi, il faut aussi qu'ils fassent. Je veux qu'ils sachent faire plus tard et du coup, il faut leur donner un peu d'autonomie pour ça et du coup, c'est en lien avec ce que je veux qu'ils fassent et je veux pas leur imposer tout, tout le temps. Je pense pas que ce soit intéressant.

Oui, donc pour toi en fait, du coup, pour toi être naturel dans ton cours, être authentique un petit peu, c'est ce qui permet de te ressentir aussi à l'aise. Est-ce que tu confirmes ou pas ? Est-ce que c'est ce qui te permet de te sentir...

Oui, c'est ça.

OK. Là-dessus, pour revenir sur ta grille donc tes réponses au questionnaire. Ça a permis de concevoir une grille, une hiérarchie de valeurs pour toi, donc je te l'ai envoyée par mail, normalement tu l'as reçue, c'est la grille n°15 donc en fait, tu vois trois couleurs bleues, un camaïeu de bleu qui dessine tes trois portraits de valeur : le bleu foncé, c'est ton portrait de valeurs au niveau universel. C'est un questionnaire qui a été validé, qui permet de catégoriser les valeurs de l'individu en une typologie en quatre points, celle que j'ai utilisée est en quatre points. Et donc, on voit que toi, tu as une très forte importance donnée aux valeurs d'*ouverture au changement*, aux valeurs de transcendance de soi et une très faible importance à la valeur de conformité. Puis une valeur moyenne à la valeur d'affirmation. Ça, pour te l'expliquer... et on voit qu'il y a vraiment une concordance très, très forte entre ton opérationnalisation de ces valeurs dans la vie, ton opérationnalisation de ces valeurs dans l'enseignement en général, et ton opérationnalisation de ces valeurs en EPS, donc c'est vraiment, concrètement, dans tes actes, mais aussi dans ta conception. C'est en ça que ton profil est particulièrement pertinent parce que là, je suis sur une étude chiffrée, quantitative, donc assez objective, avec des outils qui sont validés, et donc je vais t'expliquer rapidement ce que ça veut dire. Tes trois questionnaires, le fait qu'ils soient en consonance, c'est un peu la théorie que moi j'ai interrogée : les individus qui sont le plus en consonance, ce sont les individus qui sont le plus en bien-être eudémonique, c'est-à-dire des gens en réalisation d'eux-mêmes dans leur métier. Et c'est vraiment ce que l'on retrouve dans ton profil, tu as un profil un peu caractéristique de mon étude, donc c'est pour ça que je souhaitais vraiment t'interroger, c'est essayer de comprendre un peu mieux ta trajectoire et ton fonctionnement, mais là-dessus, du coup, ton profil, ce qui le distingue par rapport à beaucoup d'autres, c'est que tu as une très grande importance donnée à l'*ouverture au changement* et une très faible importance donnée à la continuité. Ça veut dire que c'est des dialectiques, elles sont en opposition. Et là-dessus, l'*ouverture au changement*, ce sont des gens qui vont être... donc ça appartient à la valeur de créativité, la valeur... toutes les valeurs d'originalité, de créativité, d'invention, de... c'est un peu, en fait, toutes les valeurs d'ouverture à quelque chose de nouveau et l'autonomie en fait fortement partie. Ce qui te distingue, c'est l'autonomie et la stimulation, normalement, c'est-à-dire que tu es stimulé par quelque chose de nouveau, mais tu l'as de manière vraiment accrue par rapport à plein d'autres individus qui tendraient peut-être plus, comme tu disais au niveau de tes collègues, à des valeurs de conformité, qui sont plus âgés. Donc dans cette dialectique-là... tu vois, parce que les valeurs de conformité, ce sont des valeurs de tradition, de reproductibilité, de routinisation récurrente, de... mais qui sont aussi super importantes. Enfin voilà, après, chacun se retrouve... il n'y a pas de bien ou de mal, c'est vraiment un éclairage. Donc là-dessus, c'est vrai que toi, ça donne déjà quelques pistes de réponse et c'est étonnant de voir à quel point tu es en consensus entre, dans ta vie quotidienne, l'importance que tu lui donnes, dans l'enseignement général et en EPS. Après, autre chose du coup, l'autre dialectique, la dialectique entre la transcendance de soi et l'*affirmation de soi*. La transcendance de soi, c'est savoir se transcender, dans le sens où c'est passer par-dessus ses propres besoins pour aller vers les besoins de l'autre. Donc ça va être des valeurs tournées vers l'altruisme, la solidarité. Dans la théorie, ils appellent ça l'universalisme et... j'ai oublié le terme adéquat, mais en gros c'est vraiment toutes les valeurs qui vont être plutôt des valeurs dites humanistes. Donc là-dessus, toi, tu es un peu moins tranché que ce qu'on pouvait voir tout à l'heure au niveau de l'autre dialectique, mais tu es quand même plutôt sur des valeurs qui vont être d'universalisme et de bienveillance. La bienveillance pour moi, est assez importante et la notion d'affirmation, l'affirmation c'est plutôt la notion de réussite, de pouvoir, de domination, d'hédonisme et même de plaisir. Elle est un peu moins importante que celle de compréhension, d'écoute et ainsi de suite. Et on le voit encore plus dans ta vie, c'est le seul moment où il n'y a pas une consonance totale : on voit que c'est encore plus présent dans ta vie que dans tes cours. Dans tes cours, t'es peut-être un tout petit... même si on voit que c'est la valeur principale avec l'*ouverture au changement*, on voit quand même que tu donnes une grande importance à cette notion d'écoute, de prise en compte de l'autre, des choix de l'autre et ainsi de suite, dans ta vie personnelle, peut-être encore un peu davantage dans tes cours d'EPS, mais vraiment, tu as une forte importance donnée là-dessus.

Oui, ça correspond un peu. Ça correspond.

À combien de pourcents ça correspondrait par rapport à chaque grille : en EPS, en enseignement général et dans la vie ?

Ben je trouve que ça correspond bien après, en pourcentage, c'est difficile à trouver. Ça me définit bien, quoi.

Sur une échelle de un à dix, est-ce que tu pourrais me dire à peu près ?

Je dirais huit ou neuf ?

Pour chacun ? Ou est-ce que tu veux qu'on différencie ?

Ben... à différencier, je ne sais pas. Je suis dans la vie comme je suis dans mes cours, donc au final, il n'y a pas énormément de différence. Normalement, on aurait pas dû retrouver trop, trop de différences. T'es as pas trop retrouvé à ce que j'ai cru comprendre.

Il y en a quasiment pas. Si tu veux, je regarde au niveau de mes statistiques. Tu es vraiment dans le groupe, toi, tu fais partie... parce qu'après, en fait, moi, l'objectif, c'est... j'ai fait des groupes, des clusters, et donc tu fais partie de ce groupe qui est le groupe des gens qui sont le plus en congruence, ça veut dire le groupe des gens qui sont le plus en cohérence et tu fais partie du groupe 4, ce qui veut dire très, très fort bien-être eudémonique et très faible, enfin... très faible différence de valeur entre les différents lieux de vie ou les différentes étapes de vie.

C'est ça, c'est vraiment ce qui... je pense que c'est ça. De toute façon, j'ai répondu au questionnaire vraiment franchement et au final, c'est ce qui se retrouve dans les statistiques : dans ma vie de tous les jours, je suis comme je suis en classe, et je vais pouvoir faire les mêmes choses que ce que je fais tous les jours... je vais leur parler comme je peux leur parler tous les jours et il n'y a pas trop de... comme je vais pouvoir parler à mon fils et ce sont les mêmes choses que je fais avec les élèves, donc je ne fais pas de différence, je ne me fais pas une autre personnalité pendant que je suis en cours comme certains pourraient le faire, ou se créer une forme d'eux où ils sont plus détachés par rapport aux élèves, plus loin d'eux. Non, moi je suis, je vis, je suis vraiment nature avec eux et c'est pour ça, je pense aussi, que ça peut bien se passer avec eux. Parce que du coup, je suis moi, quoi.

OK. Donc par rapport à ta fiche, il n'y a vraiment aucun élément qui te surprend, tu penses être toi-même dans ton cours et puis ce que je te dis, au niveau de l'importance donnée à l'ouverture au changement et aussi plutôt à la transcendance de soi, mais malgré tout, une importance existante pour l'affirmation dans le sens où, malgré tout, il y a des moments où tu vas un peu t'imposer et dire « OK bon ben là, maintenant, j'aimerais que vous fassiez, ça, ça ». Tu vas reprendre le contrôle, mais tu es surtout, principalement, sur des valeurs de bienveillance et de compréhension.

Après, il y a quand même certains moments où je peux être... où le contrôle, voilà, je peux... ça va dépendre des moments, mais c'est sûr que quand il faut reprendre le contrôle, je reprends le contrôle pour rester ferme. C'est pas des bisounours non plus et si jamais, même si ça peut bien se passer, si ça commence à partir en cacahuète, je reprends le contrôle tout de suite et puis voilà.

OK. Pour moi, tout est à peu près clair, j'ai bien compris le comportement que tu adoptes pour véhiculer toutes tes valeurs, le style pédagogique que tu adoptes, ta posture qui est parfois un peu autoritaire et à la fois malgré tout très compréhensive. Pour toi, l'idée de ne pas laisser tes élèves en échec, de ne pas être dans la résignation acquise qu'on retrouve souvent... les élèves qui ne veulent pas pratiquer, tu ne les laisses pas faire dans cette optique-là, enfin tout est... tout est clair, merci beaucoup. Est-ce que tu as des questions supplémentaires à poser ?

Non. Ça va, moi, c'est plus pour toi si jamais il te restait des petites choses, mais moi, c'est bon.

D'accord.

4.2 Retranscription entretien Henry

Bonjour

Bonjour

Je vais chercher à savoir, dans un premier temps, comment vous avez... est-ce que vous sauriez dire pourquoi est-ce que vous êtes devenu professeur d'éducation physique ?

Je pense que je suis devenu professeur parce que j'ai rencontré des professeurs d'EPS qui m'ont donné envie d'être professeur et parce que j'ai une attirance pour le sport en général. Mais c'est beaucoup la rencontre avec des personnes, des humanités très généreuses, qui m'a donné envie de faire ce métier, je pense.

Est-ce vous pourriez peut-être, en imaginant une personne, en la voyant faire, essayer de cibler ce qui vous plaisait concrètement chez cette personne-là.

Déjà, c'était la recherche de plaisir avec justement un truc un peu différent, peut-être, de la norme qu'on a à l'école, qui est de travailler, là, c'était plus quelque chose qui était de l'ordre du plaisir immédiat et ça, ça m'a pas mal marqué, ça sortait un petit peu du lot. Et puis c'est quelqu'un qui est aussi généreux dans la valorisation des individus, avec... dès que les choses peuvent être un peu réussies, une valorisation avec des feedbacks qui sont dirigés et qui sont agréables, je pense, à entendre.

Vous parlez de recherche de plaisir, c'est recherche de plaisir pour... enfin, je peux te tutoyer, ça te dérange pas ?

Pas de souci.

Quand tu parles de recherche de plaisir, tu dis recherche de plaisir pour toi, pour l'élève en tant que tel ou déjà, recherche de plaisir dans son métier. Le prof, lui, en tant que tel ?

Ben c'était plus par rapport à l'élève, par rapport aux situations. Alors après, déjà ils avaient une appétence par rapport au sport mais, voilà, des situations scolaires avec peu de contraintes en tant que moi, élève, à l'époque, qui faisait que, justement, voir qu'il y avait pas de contrainte et qu'on pouvait prendre du plaisir à l'école, à partager des choses aussi, pleines de valeur, etc., moi ça me touchait déjà pas mal, donc c'est ce qui m'a un peu dirigé vers ça aussi même si j'y suis allé un peu indirectement parce que j'y suis... je m'en suis éloigné par peur de pas réussir puis j'y suis retourné après.

On reviendra peut-être là-dessus un petit peu plus tard. Du coup, sur ce parcours, on voit un prof avec une influence notable dans le cheminement – c'était un prof d'EPS – est-ce qu'il y a d'autres profs, dans d'autres disciplines, enfin est-ce que l'enseignement, pour toi, c'était naturel, ou c'était l'EPS, le sport, qui t'a vraiment fait rentrer dans l'enseignement ?

Non, il y a d'autres professeurs qui m'ont marqué aussi.

Hors EPS ?

Oui, hors EPS. J'ai en mémoire un professeur d'histoire-géo à qui je repense assez régulièrement, notamment sur le côté liberté, le couple, un peu, liberté/autorité. Et c'était un professeur qui faisait très peur dès la rentrée et, finalement, qui lâchait du lest au final, petit à petit, tout en restant très exigeant. Et donc un mec qu'on pouvait un petit peu détester à la rentrée, en tout cas être un petit peu effrayé, et finalement, à la sortie, quelqu'un qui est devenu super... qui est devenu attachant et qui malgré tout ça, au final, on se plaisait bien avec lui, on était déçu de pas l'avoir l'année d'après. Donc ça, c'était une découverte aussi parce qu'il y en a peu, des professeurs comme ça, qui arrivent aussi bien à être fermes, exigeants, tout en étant au final justes et bienveillants tout au long de leur année scolaire. Et à l'issue de ça, on arrive à apprécier ces moments-là. Et c'était pas seulement moi en tant qu'élève lambda, c'était un avis qui était assez partagé par les élèves de la classe. Donc ça, oui, c'est un prof qui m'a marqué.

Là, tu viens de parler d'une dialectique, liberté/contrôle, qui est intéressante, peut-être. Dans ton portrait à toi, en tant qu'enseignant actuellement, c'est une dialectique qui t'est chère, tu disais ?

Oui.

Est-ce qu'elle l'a toujours été ?

C'est une dialectique sur laquelle justement j'oscille beaucoup parce que je pense que je suis parti en début de carrière sur un 80/20, 80 % liberté, 20 % contrôle, et je me dirige plus vers... pas du 50/50 mais voilà, j'essaie de doser le contrôle en en ayant peut-être un peu plus, surtout dans l'établissement dans lequel je travaille, un petit peu difficile, où les élèves vont justement se rendre compte qu'ils ont vraiment besoin d'un cadre et c'est vraiment les aider qu'être un petit peu ferme et exigeant avec eux. Chose que j'ai compris un peu sur le tard, peut-être par excès d'empathie par moments, notamment sur les sanctions, ou peur, voilà, d'être trop... justement à l'inverse de la recherche de plaisir, d'être trop sévère, etc., et de risquer de dégoûter des élèves. Mais finalement, avec le temps, je me rends compte que ce n'était pas assez et qu'en fait, un bon cours, un bon enseignant, pour moi, il faut justement qu'il y ait cette part de contrôle qui soit très présente. Avec bien sûr, le garde-fou de la justice, et d'arriver à montrer aussi de la bienveillance aux élèves pour qu'ils sentent que, voilà, c'est pas quelque chose qui est contre eux et, au final, c'est eux qui vont en tirer les bénéfices. Mais du coup, voilà, sur cette dialectique liberté/contrôle, je sais que je suis parti de trop de liberté, pas assez de contrôle, et je me dirige un peu vers l'inverse, quoi. Plus de contrôle qui, en fait, finalement, amène la liberté derrière. Parce que je pense que ce n'est pas une question de priorité, c'est plus une question de... c'est pas une question de hiérarchie, c'est une question d'étapes. Je pense qu'il faut d'abord le contrôle et s'il y a le contrôle, il peut y avoir une vraie liberté.

Là-dessus, tu as démarré l'entretien sur le plaisir, et ça m'intéresse de faire ce lien. Si je comprends bien, c'est juste une confirmation, est-ce que pour toi, il faut qu'il y ait contrôle, en tout cas dans un premier temps, pour qu'il y ait plaisir pour l'élève aussi ?

Je ne sais pas parce que je sais que, notamment sur les modes d'entrée dans l'activité, c'est aussi des modes d'entrée quand je peux démarrer une année avec une classe, j'ai tendance notamment au tout début, à essayer de faire quelque chose de très ludique, de très accessible donc bien sûr, c'est contrôlé en termes de gestion de la classe, etc., mais je fais en sorte de planifier des situations qui sont très, très ludiques, dans lesquelles je sais que les gamins ont une motivation assez facile, rapide, et du coup j'essaie de... bien sûr, le contrôle est présent, mais ma priorité, c'est justement pas de mettre un gros cadre dès le début. C'est d'abord de leur montrer qu'avec moi, ils vont pouvoir se régaler, passer des... ça va être intéressant, quoi. D'abord les conquérir par rapport à ça et après, bien sûr, très vite installer un cadre. Mais je sais qu'au tout début, ça m'intéresse vraiment de montrer ce côté plaisir.

Au tout début de l'année ou au tout début de chaque cycle ?

Au tout début de l'année et au tout début de chaque cycle. Et après, voilà, dès la deuxième séance, ça passe sur une séance beaucoup plus... où on cadre vraiment, notamment sur les rôles qu'on va attendre et aussi sur les attitudes, mais voilà, je pense que... pour essayer de vendre un peu mon cycle, ma séquence d'apprentissage ou l'année, j'essaie de trouver la situation hyper ludique, la situation qui marche à coup sûr et qui est assez sympa pour les élèves mêmes si le contenu, au fond, est pas... l'objet d'enseignement est pas incroyable, ça m'intéresse de les mettre en activité et de les faire jouer. Il faut qu'il y ait une notion de jeu et que ce soit en sport co ou en demi-fond, je sais que, voilà, je peux... la première séance sera pas un test VMA en demi-fond. Parce que, pour moi, il n'y a pas assez de jeu, quoi.

Là-dessus, on y reviendra peut-être un tout petit peu. Je vais rester sur des questions plutôt sur ta trajectoire d'étudiant ou professionnelle. Tu me disais que dans un premier temps, tu t'es échappé un peu de l'enseignement. Est-ce que tu pourrais décrire un peu ton parcours et essayer de voir comment tu es revenu sur l'enseignement après, qu'est-ce qui t'a... ?

J'ai subi une pression de... notamment en lien avec le peu de postes qui étaient ouverts aux concours aux années où j'étais justement en collège, début lycée, en disant « voilà, il y a peu de postes, c'est quand même très dur d'être enseignant » et au final, c'est dangereux d'essayer de faire des études dans les métiers du sport et notamment de l'enseignement. Du coup, j'étais parti sur un bac STI électrotechnique et j'ai même démarré un IUT électrotechnique que j'ai fait qu'un seul mois parce que je me suis rendu compte, à ce moment-là, que c'était pas du tout ce que je voulais faire, après avoir rencontré justement... le déclencheur du changement complet de cap, c'est une rencontre avec des professionnels qui avaient eu l'IUT que je commençais à passer et quand je les ai entendus parler et raconter leurs vies, je me suis dit que je n'étais pas du tout à ma place. Et à ce moment-là, j'ai fait une année sabbatique où j'ai pas mal voyagé puis après, je me suis inscrit en STAPS et puis après, voilà, tout s'est goupillé. Mais oui, c'est plus le fait d'avoir été découragé par mon environnement social qui a fait que je ne

suis pas allé là-dessus alors que c'était mon souhait initial et mon rêve de collégien. Donc la première orientation, c'était ce que je voulais faire.

Si je comprends bien, c'était vraiment explicite pour toi, c'était quelque chose qui était clair, c'était un métier qui vraiment t'attirait dès le plus jeune âge ?

Oui, dès le début, on m'a découragé, je l'ai un peu mis de côté et au final, je me suis rendu compte plus tard que...

Ça t'a rattrapé...

Oui, non, mais surtout que le reste ne me plaisait pas, quoi. Et là, encore aujourd'hui, autant je suis attiré par pas mal de domaines mais il y a peu de métiers que je préférerais faire par rapport à celui-là. Pas tellement en disant « voilà, est-ce qu'il y a un métier qui te plaît plus ? ». Enfin, voilà, pour moi, c'est vraiment le moins pire même si je suis très passionné mais en analysant comme ça, je me rends compte qu'il y a pas de métier que je préférerais faire par rapport à celui-là. Et c'était déjà le cas à cette époque-là, quoi.

Là-dessus, tu es rentré rapidement... quand on a démarré l'entretien par le sport, juste je voulais revenir dessus : toi, est-ce que dans ton passif, t'as une valence particulière, quelque chose dans ta jeunesse, qui t'a passionné en-dehors, qui t'a peut-être aussi fait devenir prof d'EPS ? Est-ce que tu as un sport en particulier dans lequel tu t'es vraiment investi ?

Le fait, moi, d'avoir joué très longtemps, et encore aujourd'hui, au rugby, et avec les valeurs notamment de camaraderie, de solidarité, de partage inhérentes à ce sport, c'est sûr que pour moi, ça me guide aussi vers ces valeurs de partage, ces valeurs d'effort aussi, ces valeurs de solidarité collective, voilà, tout ça quoi. Donc oui, le rugby de club m'a amené très clairement à avoir une appétence par rapport à ces sensations-là, ces émotions-là, et du coup, une envie aussi de la véhiculer, même si ce n'est pas par le rugby forcément mais voilà, avoir ces valeurs-là et les transmettre parce que j'estime que d'avoir eu la chance de connaître ça, j'ai envie de faire partager cette chance aux gamins que je vais avoir en tant que professeur.

Est-ce que ça, toi, actuellement ou depuis que tu enseignant d'EPS, tu le retrouves, tu retrouves ces valeurs dans l'enseignement, toi en tant qu'individu, pas dans ce que tu transmets, est-ce que tu le retrouves au sein de l'Education nationale, de tes équipes disciplinaires ou pédagogiques, dans tes établissements ?

Ben là, dans l'établissement dans lequel je suis, un établissement REP de Roubaix composé de beaucoup d'enseignants néo-titulaires ou enfin, voilà, en début de carrière, et aussi accompagné d'autres enseignants que je caractériserais un peu comme des piliers déterminés, parce que ce sont des gens très investis et très convaincus politiquement par l'importance de leur rôle au sein de cet établissement, et notamment socialement le fait d'être dans un établissement un peu difficile. Du coup, je trouve plutôt une vraie solidarité dans l'équipe, qui n'est pas pour moi due... et je pense qu'en termes de gestion de l'Education nationale, tout est fait pour diviser pour mieux régner. Donc je ne dirais pas que c'est l'Education nationale qui a cherché à faire ça mais en tout cas, le fait, oui, d'envoyer des jeunes en banlieue et de laisser la possibilité à certains de pouvoir y rester fait qu'au final, quand c'est un petit peu difficile, les gens se resserrent et s'aident un petit peu. C'est pour ça que je suis plutôt à l'aise dans cet établissement et que j'aurais même peur d'en partir, par peur de perdre cette cohésion.

Cette cohésion qui, du coup, émane un peu... c'est l'émanation de ce que tu vis au rugby.

Oui, bien sûr.

Effort parce que là il y a de l'effort, vu c'est un établissement difficile. Camaraderie parce que du coup, tu te retrouves dans un esprit de groupe, communautaire parce que tu es dans la même...

Bien sûr.

Là-dessus, peut-être, pour y revenir, est-ce que votre cadre est explicite ? Tu parlais de valeurs sociales, d'éléments... en tout cas c'est le mot que tu as employé. Est-ce que c'est explicite, entre vous, ce que vous voulez amener à ces élèves-là ? Ou est-ce que vous avez des grands objectifs communs, généraux, qui partent des textes ?

Je suis pas sûr que ce soit très... enfin, c'est pas très explicite. En tout cas, on l'explique pas beaucoup. Par contre, dans les choix, notamment sur des choix au conseil d'administration, des chartes de voyage pour expliquer,

notamment dans le projet d'établissement, voilà, comment on a le droit de faire partir les élèves, à partir de quoi les budgets sont votés et on peut allouer tel argent à tel voyage, en fait, sortent des valeurs d'équité, des valeurs de justice sociale, un peu, en termes de nombre de voyages de classe, notamment les classes à profil. Enfin, donc tout ça, en fait, sans vraiment expliciter les choses, on arrive à se mettre d'accord sur des valeurs communes qui nous paraissent justes et qui font que, voilà, l'école est plutôt... en tout cas, on cherche à ce qu'elle soit plus équitable. Donc c'est pas explicité mais pas notre travail collectif, on se fait la preuve qu'on est sur la même longueur d'onde.

Et autant en équipe disciplinaire qu'en équipe pédagogique ? En équipe disciplinaire, par exemple, vous avez formalisé dans votre projet EPS quelles étaient, par exemple, vos compétences méthodologiques et sociales fondamentales ? Ou pareil, vous vous le dites sans vous le dire, vous essayez de...

Ben pareil, là-dessus, on est plutôt une équipe qui est motivée à travailler mais qui n'a pas forcément le même regard sur l'EPS et sur ce que doit apporter l'école, du coup, c'est... voilà, c'est pas aussi unilatéral, c'est pas aussi coordonné, je trouve, au sein de l'équipe EPS, a contrario de la dynamique qu'on a plutôt globale, entre tous les enseignants, où là, il y a un vrai pôle, un peu, très investi et politiquement... qui va dans le même sens, quoi. Donc l'équipe EPS est un peu plus... elle est un peu plus variée en termes de conception mais ça nous empêche pas trop de travailler et puis ceux qui sont les moins d'accord, généralement, sont les moins investis eux aussi, donc voilà, c'est...

Ça te touche, ça ? En fait, deux questions en une : est-ce que ça te touche que vous ayez des conceptions différentes ? ; deuxième chose : est-ce que ça te touche que, enfin, tu le vis mal, peut-être, que certains s'investissent moins que d'autres ?

Ben pour répondre à la première question, que j'ai oubliée...

Est-ce que ça te touche... peut-être qu'on va démarrer sur la première question : est-ce que ça te touche qu'il y en ait qui s'investissent moins que d'autres ? En termes d'équité par rapport à ce que tu disais.

Oui, ça me touche. Après, je suis pas rancunier, j'accepte totalement mais ça m'affecte parce que je crois beaucoup, enfin j'espère beaucoup, je prends beaucoup de plaisir au travail partagé et du coup, de voir qu'on n'optimise pas ce travail-là, ça m'affecte. Parce que c'est vrai que j'apprécie beaucoup quand on fait les choses à plusieurs et qu'on tire tous dans le même sens et qu'on se donne et qu'on a un résultat qui est à la hauteur de nos efforts et qui récompense tous ces efforts-là. Donc oui, ça m'affecte. Après, voilà, encore une fois, je respecte totalement l'engagement de chacun, je le comprends largement et je suis pas du tout... ça impacte pas les relations directement avec ces personnes-là mais c'est vrai que j'espérais que ce soit plus intense. Et après, le partage de conceptions, au contraire, justement, je trouve que c'est bénéfique. Là-dessus, il n'y a pas de souci. Tant que les gens sont prêts à discuter et qu'ils argumentent leurs choix, ça ne me dérange pas du tout, vraiment pas. Je pense que c'est une richesse. À condition qu'il y ait une volonté d'échange et surtout une volonté de co-construire. Si c'est pas le cas, c'est vrai que c'est pas intéressant.

Là-dessus, pour revenir peut-être un petit peu sur toi, est-ce que tu saurais parler un peu de ta conception à toi, ta définition de l'EPS, tes finalités ? Comment toi, tu vois les choses en éducation physique ?

Je sais pas, je pense qu'il y a un peu de tout. Parce que c'est compliqué de se mettre que sur un pôle. Là, de prime abord, je dirais qu'il faut qu'il y ait la notion de plaisir à la fois pour... rien que pour donner un bon souvenir à tous les futurs adultes, les futurs parents, les futurs citoyens, qu'en fait le sport, ça peut être sympa, ça peut être un lieu, ben voilà, où on arrive à prendre du plaisir. Ça peut être un lieu où on arrive à se dépenser et être fier de ce qu'on a fait. Tout simplement, voilà. En tout cas, c'est une mission, un peu, pour moi, c'est que chaque élève qui soit passé dans mes classes ait eu du plaisir en EPS et dans le sport pour ne pas en être dégoûté et être potentiellement apte à s'inscrire plus tard dans un club, une association, parce qu'il a pu vivre des sensations positives en faisant du sport. Ça, je pense que c'est un peu ma priorité et derrière tout ça, il y a un enjeu de santé, un enjeu de citoyenneté, il y a un enjeu social très fort puisque je crois beaucoup au maillage social lié au fait de s'inscrire dans un club, notamment quand on arrive dans une nouvelle région, etc. C'est quand même un moyen de rencontrer des gens et... oui, il y a ça et je pense que, oui, il y a beaucoup l'aspect plaisir et beaucoup l'aspect social. Le fait, voilà, de partager des choses avec les autres, d'accepter les différences pour arriver à co-construire des choses, je pense que ce sont des valeurs qui me guident beaucoup et qui aideraient pas mal la société de demain si on en prenait plus conscience et si on prenait des bonnes habitudes de travail collectif.

Tout ça, c'est super intéressant, parce qu'en plus, tu es précis sur ton contenu. Par contre, il y a quelque chose qui m'intéresse aussi : du coup, comment tu te positionnes par rapport aux apprentissages moteurs ?

Ben les apprentissages moteurs, pour moi, c'est un moyen d'être fier, c'est un moyen de prendre du plaisir, c'est pas une finalité, pour moi. Moi, la finalité, c'est que le gamin parvienne à la fin à co-construire des choses avec les autres, c'est qu'il parvienne à accéder à un niveau de performance qui lui permette d'être fier de lui, et qu'il puisse vraiment l'identifier. Parce que justement, grâce à ces apprentissages moteurs, qui seraient vraiment réels, authentiques, véritables, il pourrait... on aurait pas besoin de juste lui dire « ouais, t'as progressé ! ». Il verrait qu'il a progressé, il s'en rendrait compte et le fait de s'en rendre compte lui dégagerait ce sentiment de devoir accompli, de fierté, de... que voilà, ces efforts et la persévérance qu'il a pu utiliser pour arriver à ça, ça paie. Et ça, c'est très positif parce que ça amène de la confiance et surtout, ça amène une proximité avec la notion de persévérance. Si on arrive à leur montrer que grâce à des efforts, ils ont progressé et pris du plaisir derrière, je pense que c'est quelque chose qui peut être transversal à toutes les difficultés de la vie et à toutes les épreuves qu'on peut rencontrer. Donc voilà, c'est vraiment un moyen, un support. Le sport et, du coup, les apprentissages moteurs.

Là-dessus, est-ce que tu pourrais l'opérationnaliser dans tes cours, me donner un exemple, ce que t'utilises dernièrement, ce qui te vient en tête, sur comment l'élève peut voir qu'il a progressé ?

Ben là, c'est assez simple, c'est déjà avoir des situations standardisées. Je sais pas, je vais prendre l'exemple... je peux prendre l'exemple de... par exemple, un très simple : en biathlon, en demi-fond avec des lancers de précision, si on a une épreuve qui est standardisée avec par exemple, 400 mètres, cinq lancers, 300 mètres, cinq lancers, 200 mètres, cinq lancers, donc ça, c'est l'épreuve. Si on la fait plusieurs fois dans la séquence d'apprentissage, qu'on la fait au début et qu'on la fait à la fin et que justement, elle est inchangée, on a des repères comparables entre le début de la séquence et la fin. C'est pareil pour un match à thème en badminton. Si on est en début de séquence avec un score un petit peu révélateur, par exemple, de la capacité à finir le point en zone avant avec un amorti et qu'on arrive à le comparer en début et fin de séquence, là, je pense qu'on a moyen de montrer et de faire prendre conscience à l'élève qu'il a progressé sur cet apprentissage-là. Donc déjà, c'est la stabilité des situations qu'on met en place. Et après, je pense que le fait, aussi, d'avoir une évaluation lisible et accessible, avec une connaissance du résultat permanent de l'élève, ça permet aussi de le faire, quoi. Et pas une évaluation où on a notre feuille cachée et en fait, l'élève sait pas sur quoi il est évalué. Donc ça aussi, je pense que la lisibilité et la connaissance de l'élève, dès le début de la séquence, sur quoi il va être évalué, combien de points et quels sont les critères très précis pour avoir les points – ou simplement les compétences. Ça, ça permet justement de faire prendre à l'élève qu'il progresse. Et de se voir progresser.

Là-dessus, du coup, niveau moteur, je comprends bien même si peut-être pour les activités de la CA3, ça peut-être plus complexe d'arriver à donner des critères. Tu arrives à avoir des exemples, pareil, très formalisés, en CA3, pour qu'ils arrivent à savoir quelles compétences tu vas valoriser ? Qu'ils arrivent à voir leur évolution aussi ?

Oui, par exemple en danse ou... ça peut être utilisé en arts du cirque, mais oui, on peut... moi, une compétence que je travaille et que je trouve assez efficace, c'est la compétence de synchronisation entre plusieurs danseurs par exemple et ça peut être quantifié, justement, cette compétence de synchronisation en disant « ben voilà, quelqu'un qui est très compétent, sur une séquence de tant de mouvements, va réaliser moins de deux fautes de trajet moteur ». C'est-à-dire trajet moteur, c'est le bras sera pas, justement... si je lève le bras à l'horizontale et qu'un autre le lève un petit peu en diagonale, ce sera pas le même trajet moteur donc du coup, c'est une faute qui peut être répertoriée et qui fait qu'on est pas bien synchronisés. Et leur deuxième indicateur sur cette compétence de synchronisation, c'est juste le temps de décalage pour mettre mon bras à l'horizontale. Donc ça, c'est quelque chose qui est quantifiable et en fait, à force de répéter ça, on peut très facilement mesurer, voilà, au début d'une séquence de huit mouvements, les élèves font cinq, six fautes soit de synchronisation, soit de trajet moteur, et voilà, quelqu'un qui est compétent en fera très peu, voire zéro. Donc c'est quelque chose de faisable.

Il y a quelque chose qui m'intéresse : tu viens sur un exemple en collectif. Est-ce que tu essayes d'évaluer tes élèves en collectif ou... quel est, en tout cas, ton rapport par rapport à l'individu et au collectif.

En tout cas, c'est vrai que dans l'évaluation, et dans toutes les formes, j'essaie de valoriser justement le collectif pour pousser les élèves à travailler ensemble et qu'il y ait un véritable appât vers le travail en groupe. Si on travaille juste... si on évalue simplement l'individu, je pense qu'il y a peu de motivation, peu de choses qui font que l'élève a envie de s'investir dans le groupe. Donc là, c'est... si on l'évalue justement sur beaucoup de phases collectives, là, ça oblige quelque part à travailler ensemble, en espérant que l'élève voie que c'est pas simplement pour la note qu'il fait ça puisque s'il le fait, pour moi, il se rendra compte qu'effectivement, c'est une plus-value et ça fait aller plus loin que s'il travaillait seul. Donc c'est un peu un appât, quoi.

Ça existe aussi dans ta vie personnelle, ça, cet attrait, cet intérêt pour la vie de groupe, c'est-à-dire à quel point le groupe peut porter l'individu ?

Oui, totalement. Ça existe aussi beaucoup pour des raisons qui sont au final très individuelles, notamment en lien avec le fait de l'anti-routine, le fait que quand il y a du monde, on peut beaucoup moins s'attendre à ce qui va se passer et ça, c'est source de richesse, d'innovation, d'imprévisibilité dans toutes les situations. Et au final, voilà, ça rend un caractère très singulier à chaque situation et ça, c'est quelque chose qui m'attire personnellement dans ma vie sociale à moi et, voilà, qui je pense transpire un peu dans mes cours.

Ça, c'est intéressant, du coup, cette singularité que tu viens de souligner. Dans ta vie personnelle, tu dis que ça existe beaucoup, du coup est-ce que tu pourrais donner un exemple dans ta vie perso, un seul ? Tu parlais de voyages, à un moment donné, dans tes études : ça, par exemple, c'est un événement singulier dans ta vie perso, que tu essaies de retrouver, tu essaies de ne pas routiniser ta façon de vivre ?

Oui.

Peut-être un exemple dans ta vie perso puis après dans tes cours, si possible ?

Oui, ben, dans ma vie personnelle, simplement le fait de partir en vacances avec plusieurs personnes qui peuvent être totalement différentes, c'est quelque chose qui va justement me motiver plus que de partir à deux ou trois avec des gens que je connais déjà très bien. Pourquoi ? Parce que simplement, je sais pas très bien ce qui va vraiment se passer, que je vais aussi avoir confiance en mes propres capacités à m'adapter dans un groupe, et de pouvoir aussi le guider sur un chemin qui me paraît, au moins, juste et où tout le monde se sent bien à l'intérieur de ce groupe-là. Donc ça, c'est peut-être aussi une forme de confiance dans la vie de groupe. Et après, dans mes cours, je me rappelle plus ce que tu m'as redemandé.

Après, dans tes cours, comment cette singularité dans ton enseignement, le simple fait de ne pas entrer dans une routine, comment tu l'exprimes dans tes cours ?

C'est assez particulier du coup parce que là, c'est un peu le couple « répétition nécessaire pour progresser, pour se prouver qu'on progresse » et en même temps, éviter la lassitude. Et du coup, voilà, c'est une gymnastique qui se fait aussi beaucoup à l'écoute et à l'observation des élèves, pour moi, sur « à quel moment je peux encore faire répéter un petit peu les mêmes choses ? » pour vraiment espérer, grâce à cette répétition, de réels apprentissages et vraiment une réelle progression. Et à quel moment il faut peut-être que j'injecte un petit peu de nouveauté ou en tout cas, un habillage d'une situation qui soit un peu ludique et permette aux élèves de se remotiver sur quelque chose d'un peu différent.

Par exemple, j'aimerais un exemple concret : tes échauffements, comment ils se passent ? Est-ce que tu les stabilises pour toute la séquence voire pour toute l'année ou est-ce que tu essaies de prôner l'autonomie, que chacun fasse quelque chose d'adapté à son niveau ? Ou peut-être que c'est différent selon les niveaux de classe, je ne sais pas.

L'échauffement, déjà, pour moi, en priorité, ça va être un moment où je vais essayer de glisser beaucoup de contenu moteur, donc c'est quelque chose qui va quand même pas mal évoluer entre les leçons. J'y réfléchis de temps en temps au niveau de tout ce qui est routine, autonomie, mais de plus en plus, en fait, je ne suis pas convaincu par le fait qu'en gros, de faire toujours les mêmes échauffements et que les gamins, on leur demande d'être autonomes dedans et de les laisser progressivement vraiment gérer leur échauffement. Je ne suis pas sûr que ce soit... enfin, c'est pas ma priorité. Voilà, je pense qu'ils savent s'échauffer même dans leur donner, leur dire de faire à chaque fois la même chose en autonomie. Je pense qu'ils sauront un minimum s'échauffer dans les activités, surtout que là où ils les pratiqueront, ce sera soit prévu, soit pas important de trop, trop s'échauffer, notamment dans certaines activités. Voilà, j'accorde peu d'importance, vraiment, à l'autonomie dans l'échauffement et du coup, je me sers plus de l'échauffement comme d'un moyen de faire des choses un peu ludiques, en lien avec des modes de déplacement, en lien avec des zones de terrain à connaître. Pour moi, c'est LE moment pour rentrer dans l'activité et accéder soit à des règlements, soit des espaces, soit des façons de se déplacer, soit des petits aspects techniques qui, pour moi, peuvent être ludiques et très précis sur ce que je veux travailler avec les élèves en termes d'objet d'enseignement et de contenu moteur.

Là-dessus, pour questionner un peu ta place, toi, pendant l'échauffement, je crois comprendre... tu me dis si je me trompe, mais tu as une place quand même assez importante où tu donnes beaucoup de contenu, etc. Pendant la suite, après, du cours, comment tu dirais que tu te positionnes ? Quel est ton rôle, un peu ?

Le fait de faire des situations... enfin, j'ai l'impression, de plus en plus, de faire toujours la même chose quand je suis dans une séquence. De beaucoup répéter les situations... les formes de jeu sont assez identiques, avec des évolutions qui sont très progressives et du coup, en début de séquence d'enseignement, je peux être assez présent pour vraiment expliquer le cadre qui va nous guider sur toute la séquence et très vite, vu que les élèves, au bout de deux, trois séances, connaissent le cadre de fonctionnement, savent ce qu'ils ont à faire, connaissent les critères d'évaluation, voilà, ils sont très vite autonomes dessus et là, ça me permet vraiment de reculer et de pouvoir observer et finalement, délivrer beaucoup de feedback individuel ou adapté à des situations par rapport à ce que je vois des élèves. Mais voilà, c'est vraiment un détachement progressif mais qui va, des fois, jusqu'à ne plus du tout annoncer, à part les transitions entre deux situations, ne presque plus intervenir collectivement. Et vraiment n'injecter que des retours personnalisés. Et surtout me permettre moi de me questionner sur ce qui... quelles étapes ils ont franchi et sur quoi il faut aller. Vraiment partir de ce qu'ils font et de comment ils apprennent plutôt que d'une planification factice que je pourrais penser ou lire dans des revues. Partir de comment ils évoluent, eux, et progressent, eux.

Donc oui, tu t'effaces au fur et à mesure. Du coup, on revient un peu sur la dialectique de tout à l'heure mais entre routiniser les apprentissages et les diversifier pour ne pas être dans la lassitude, c'est vrai que là, encore une fois, on voit qu'il y a des formes de pratiques qui sont plutôt progressives, évolutives, où tu as quand même un contenu assez identique que tu essaies de faire évoluer pour pas trop les perdre non plus, et que t'arrives toi aussi à prendre du recul dans ta classe.

Je trouve qu'en termes de... donc ça, c'est vraiment le côté gestion pédagogique du cours, pendant le cours, mais c'est lié à une planification qui se veut, enfin, vraiment axée sur le ciblage et sur le fait qu'en huit ou douze séances, on peut pas légitimement travailler sur 10000 aspects différents, 10000 contenus moteurs, et donc c'est vrai que je fais des choix assez forts sur les activités en me disant « voilà, on va cibler là-dessus et par contre, ça on va le faire à fond et les gamins vont vraiment voir que là-dessus, là, ils partent peut-être de pas très haut mais ils vont être béton à la fin, quoi ».

Oui, donc une continuité là-dessus quand même. OK. Juste une question qui m'intéresse vraiment beaucoup : tu me disais que pour toi, le plaisir, c'est le plus important, donc tu m'as parlé de pas mal d'éléments, notamment beaucoup d'éléments qui étaient plutôt des valeurs humaines, en tout cas des éléments avec le maillage social, donc qui sont peut-être des compétences sociales ou des compétences méthodo et le moteur qui était un moyen, en tout cas, d'arriver à ces finalités qui te semblaient centrales. Est-ce que pour toi, ç'a toujours été le cas. Est-ce que toujours, depuis que tu as été titularisé, voire même avant quand tu étais en tant que stagiaire dans les établissements, tu avais exactement la même pensée ou pas ?

Non, je ne pense pas. Je pense que de toute façon, au début, on sait pas trop quelle est notre conception de l'EPS. On tâtonne un peu, on essaie des choses et on essaie surtout de mettre en place soit les programmes, soit ce qu'on nous a montré en formation. Et justement, à confronter nos propositions aux réalités du terrain et aux réponses des élèves, on adapte un petit peu nos façons de voir. Donc non, ç'a beaucoup évolué et je me suis beaucoup planté avant de trouver, voilà, des formes qui m'alliaient et je pense que j'ai aussi une grande... un gros niveau d'empathie par rapport aux élèves et le fait de les voir des fois dégoûtés à l'issue de cours parce que les cours, les contenus sont pas assez ludiques ou que, voilà, il n'y a pas assez de sentiment de réussite parce que les situations changent tout le temps, parce que le prof parle tout le temps et change tout le temps de contenu et de forme de pratique, etc., font que ça m'a très vite montré qu'il fallait de la stabilité, qu'il fallait que les gamins voient qu'ils progressent, il fallait que les gamins soient fiers d'eux. Il fallait que les gamins ne s'ennuient pas non plus, voilà. C'est aussi... je pense que c'est l'empathie qui m'a guidé vers quelle forme me paraissait la plus intéressante. Et justement, l'empathie liée au fait d'arriver à accéder aux émotions des élèves et de voir s'ils sortent blasés du cours d'EPS ou s'ils en sortent heureux, déjà, c'est une grande victoire.

Là-dessus, est-ce que tu saurais dire ce qui t'a fait évoluer ou, même, ce que tu étais avant parce que du coup, tu me dis ce que tu n'étais pas avant mais est-ce que tu saurais me dire ce que tu étais avant ? Ce qui t'importait plus, qu'est-ce que c'était, et après, ce qui t'a permis d'évoluer et de passer comme tu es actuellement, vers le moteur plutôt comme moyen. Et puis ces finalités-là comme fin.

J'ai du mal à savoir ce que je pensais avant. Je sais en tout cas que dans mes actes, j'étais très incertain et j'étais plus sur du plaquage de... en tout cas du test de ce qu'on m'avait dit mais sans avoir vraiment de conception personnelle et d'avis personnel. C'était vraiment... « on m'a dit que ça pouvait être bien, j'ai compris ça à peu près des cours, j'ai compris ça à peu près des programmes, donc je vais essayer de faire ça ». Mais, oui, je pense qu'au début, j'étais vraiment dans l'approximation et dans la découverte de, déjà, ce que c'était d'enseigner, d'être devant des élèves. Alors après, dans la conception, ça vient progressivement.

Maintenant, là, tu dis, « ma proposition, ma formation, ma pratique de terrain ». Est-ce que tes propositions, déjà, étaient basées sur ce que tu étais toi en tant qu'individu ?

Non. Au début ?

Oui.

Non. Ben clairement non, parce que je pense qu'on a pas la place, en fait. Il y a déjà trop d'enjeux, il y a déjà sauver sa peau devant une classe, il y a déjà tenir ses élèves, il y a déjà une pression un peu, aussi, institutionnelle avec des inspections, un cadre assez rigide sur les programmes, etc., qui font que je trouve qu'il reste peu de place pour écouter vraiment ses envies et ses conceptions au départ. Et qu'on a le recul pour arriver à juger si c'est pertinent ou pas. Donc non, je pense que vraiment, en sortant du concours, on est vraiment... enfin en tout cas, moi j'étais très scolaire dans l'application de ce qu'on m'a dit qu'il fallait faire ou qui était fait classiquement.

Et maintenant, tu as l'impression par contre de respecter un peu plus, du coup, tes conceptions perso ?

Là, depuis peut-être deux ans, j'ai l'impression par contre de me détacher vraiment des programmes tout en arrivant à faire des liens, parce que je suis pas non plus... je suis plutôt à l'aise avec les programmes comme ils sont faits actuellement, mais c'est pas du tout ça qui me guide, quoi. Ce qui me guide, effectivement, c'est ma conception, mes valeurs et ce que je veux en faire parce que j'ai trouvé aussi de l'aisance et de la confiance dans ma manière d'enseigner qui fait que voilà, je peux me concentrer un peu plus là-dessus aussi.

Il y a plusieurs trucs qui m'intéressent dans ce que tu viens de me dire. Première chose peut-être, je reviendrai après sur les programmes mais juste, quand tu me dis « avant, j'étais plutôt, du coup, j'avais du mal à prendre en compte toutes mes conceptions, toutes mes valeurs, maintenant j'y arrive bien ». Est-ce que tu peux me dire ce qui fait rupture, qui te permet... l'expérience, je le comprends, je le conçois, mais tu dis souvent « on m'a dit », est-ce qu'avant, tu lisais beaucoup et donc tu reproduisais les formes de pratique ? Est-ce que ça vient de ta formation initiale ? Le « on m'a dit », c'est qui ? Et ensuite, peut-être qu'est-ce qui a fait, qu'est-ce qui te permet de faire, peut-être une notion de bascule, cette bascule-là.

Ben le « on m'a dit », je pense que c'est tous les formateurs ou tous les textes que j'ai pu lire, toute la culture de prof d'EPS qui a été transmise par la formation ou par les revues scientifiques, qui me disent un petit peu, voilà, comment « il faut faire ». Et je pense qu'au début, on n'a pas trop le choix, en fait, d'appliquer un petit peu ça parce qu'on n'a pas les moyens de critiquer ce qui nous est justement proposé dans cette formation-là ou dans les revues et les programmes. Et pour moi, ce qui fait rupture, ce qui me fait basculer sur une analyse plus personnelle, des choix plus personnels, des conceptions plus personnelles de mon métier et qui transpirent dans mon enseignement, c'est de voir les réponses des élèves et de voir... en fait, oui, c'est l'expérience liée au fait de tester des choses, de voir comment ça réagit et de voir qu'au début, on peut faire une séquence de badminton en faisant cinq ou six objets d'enseignement complètement différents et du coup, beaucoup de zapping et très peu de progrès, et en fait, l'année d'après, tester une séquence d'apprentissage avec simplement un gros, gros ciblage sur l'amorti, en badminton, et de voir l'impact sur le niveau des gamins à la fin et le plaisir qu'ils ont et le niveau technique et l'évolution, c'est ça qui fait basculer sur d'autres notions. C'est aussi se rendre compte que quand on fait des équipes stables pendant toute une séquence et qu'on finalise la séquence par un tournoi interclasses, c'est de voir l'émotion qui se dégage de ce dernier tournoi. C'est de voir toutes les engueulades qu'il y a pu avoir et qui, au final, peuvent construire une vraie cohésion d'équipe à travers une équipe de basket par exemple, voilà, c'est... Pour moi, c'est de voir le résultat de tout ce qu'on a testé, le résultat, quoi. Il faut... et ce qui est intéressant dans ce métier, c'est ça : il faut se planter, il faut tester pour voir ce que ça donne. Et par contre, je trouve un caractère quand même très... les élèves sont différents mais pas si différents que ça, finalement, parce que les choses... quand les choses marchent, je trouve que ça marche pour tout le monde et pour tous les élèves de génération en génération. Enfin en tout cas, même si j'ai peu d'expérience, voilà, il y a des choses qui marchent. Il faut les trouver et ce ne sont pas simplement des manières de planifier son cours, c'est aussi des postures à avoir, des manières de réagir par rapport à des débordements et pour moi, on peut pas être un bon prof dès le début. C'est simplement impossible. Parce qu'être un bon prof, pour moi, c'est justement analyser tout ce qu'on a testé, analyser

les réponses émotionnelles ou motrices des élèves et voir comment, voilà, ce qui marche, ce qui ne marche pas, à quelles conditions ça marche et ça ne marche pas, et moi dans quelle posture je me mets pour que ça marche ou ne marche pas, et si je réagis de telle manière, je fais tout faire capoter alors qu'au final, toute la planification et le contenu de mon cours étaient pertinents et si je m'étais pas énervé à ce moment-là, et si j'avais pas dit ça à ce moment-là, ç'aurait tout basculé. Enfin voilà, c'est toute cette complexité qui fait qu'on apprend de chaque test, de chaque tentative, et on compose après en se disant que si j'ajoute une bonne planification, une bonne gestion de ma classe, un bon cadrage, un bon feeling avec mes gamins dès le début du cours, une bonne écoute, que lui, en fait, il est énervé ou il a pas dormi de la nuit, donc ça sert à rien de lui crier dessus, peut-être simplement d'aller lui parler, de le rassurer, et finalement il va faire un super-cours... c'est l'addition de tous ces petits gestes professionnels qui fait que finalement, on arrive à faire un cours qui, pour moi, tient la route et où on prend du plaisir et les élèves aussi, quoi. Mais en parlant de ça, ça me fait pas mal penser à la formation et en fait, la formation, pour moi, elle devrait justement être liée, pas à ce qu'il faut faire, mais plutôt à une multiplication, la plus grande possible, pour les étudiants, de tester des choses avec un vrai public élèves, et de voir les réactions et d'apprendre à analyser les réactions et à prendre du recul pour voir les élèves et leurs réponses. Plutôt que de leur apprendre des programmes ou de dire vraiment à l'avance ce qui marche ou qui ne marche pas. C'est à eux de s'en rendre compte. Et moi, voilà, j'ai vraiment la sensation d'apprendre sur le tas à force de répéter, à force de tester et surtout à force d'observer et ça, c'est, je pense, une des qualités les plus importantes.

Là, du coup, c'est super intéressant, mais juste un petit truc, tu dis qu'il y a des choses qui marchent tout le temps ? Pourquoi ne pas l'apprendre, alors, à ces élèves-là à travers des écrits scientifiques et théoriques ou professionnels pour avoir des outils clés en main de ce qui fonctionne.

Il y a des choses qui marchent tout le temps, si c'est bien transmis. Donc en fait, là, il faudrait effectivement, et je suis totalement pour le partage de situations qui marchent, en tout cas qui peuvent marcher à condition que la posture, la gestion et l'animation du cours soient très bien adaptées aux élèves, en fait. Mais effectivement, le contenu est vraiment... pour moi doit être partagé et aussi, justement, le versant un peu posture, attitude, communication du professeur qui pour moi, je pense... enfin, c'est quelque chose dont on parle peu, je trouve, dans la formation. Et au final, ce sont les choses sur lesquelles je me questionne le plus maintenant, beaucoup moins que sur le contenu que je commence un petit peu à stabiliser.

La posture du prof, la communication du prof, peut-être faire des cours là-dessus. Et en restant sur ça : tu parles beaucoup d'observation des élèves, du coup l'environnement me semble primordial dans ton discours et dans ton propos. Est-ce que du coup, tu penses qu'il faut... la variable la plus importante pour être bien dans un établissement, ou pour être bien dans son cours, plutôt, est-ce que ce sera les élèves qui sont face à toi ? Est-ce que ce sera toi, est-ce que tu es bien au moment où tu arrives, est-ce que tu es cohérence... au moment où tu arrives, est-ce que ce sera plutôt... l'équipe disciplinaire, il faut qu'il y ait vraiment une cohérence, que tu saches où est le matériel, enfin... je sais pas, les cohérences disciplinaires, les cadres formalisés, est-ce que ça vient plutôt des chefs d'établissement, est-ce que ça vient plutôt de l'équipe pédagogique ? Du quartier... ?

Non, je pense que... c'est sûr que tout a un impact mais le vrai impact, c'est notre relation avec les élèves donc c'est à la fois notre disponibilité en tant qu'être humain face à une classe, d'être plutôt bien dans sa tête et ne pas, voilà, être trop fatigué, pas être stressé sur quoi que ce soit. Donc ça, c'est de la disponibilité du professeur, mais surtout être en phase avec les élèves. Pour moi, c'est ça le plus important. Galérer à trouver trois plats parce qu'effectivement, l'équipe d'EPS peut manquer d'automatismes ou qu'il y a des petits soucis, ce sont des choses qui ralentissent mais qui peuvent vite être dépassées puisqu'on trouvera une solution de repli. Donc voilà, ça c'est vraiment secondaire, quoi.

Est-ce que pour toi, c'est important que le prof soit authentique dans son cours, c'est-à-dire qu'il soit le plus proche de ce qu'il est réellement ?

Je pense que pour vraiment transmettre des choses, de la passion, transmettre du plaisir, transmettre... voilà, c'est montrer aux élèves, essayer de faire la preuve de certaines valeurs... comme le partage tout ça, je pense qu'il faut y croire, sinon on n'est pas assez persuasif et du coup, l'impact est forcément réduit. Donc oui, je pense que c'est important de croire en ce qu'on fait et de s'écouter là-dessus.

Peut-être, en parlant de croire à ce qu'on fait, tu parlais des programmes, tout à l'heure, ça fait lien quand peut-être toi, les textes, quelle place tu leur donnes et comment tu te vois par rapport à l'évolution des textes ? Est-ce que tu te sens en phase ou au contraire décalé avec ce qui se passe ? Et quel rôle tu leur donnes ?

Déjà, je parlerais par rapport aux textes du collège puisque là, j'ai... enfin, on verra sur les lycées ce qui va se passer mais par rapport aux textes collège, ce qui me semble intéressant, c'est justement la possibilité, faite par ces textes-là, comme ils sont rédigés, vraiment de composer avec l'environnement local et de pouvoir vraiment créer ses propres compétences attendues. Ça, ça me semble assez intéressant, notamment dans la notion de ciblage, de faire en fonction de ce que moi, je ressens et qui, et comment... de ce dont ont besoin les élèves en priorité. Donc cette liberté-là me convient plutôt bien et tout ce qui est, je dirais, la perte un peu culturelle que pourrait critiquer le SNEP, par exemple, dans les programmes où justement, il y a moins d'historicité culturelle par rapport au patrimoine des APSA, personnellement, ça me dérange moins parce que je pense qu'effectivement, il faut que ça garde une place mais je n'imagine pas que les profs d'EPS soient complètement déconnectés des sports et qu'il y ait des profs qui n'aient jamais connu ce patrimoine-là. Je pense que c'est un petit peu évident qu'ils vont transmettre du patrimoine sportif et qu'ils feront... même si on peut par exemple inventer des sports, il restera des principes, des principes techniques, et la culture des APSA restera quand même toujours présente. Pour moi, c'est un faux débat : ce sera toujours là et voilà. C'est pour ça que je suis plutôt à l'aise avec ces textes.

Oui donc pour toi, c'est important, les APSA sont importantes mais vu que ça reste le moyen, de toute façon, c'est pas non plus...

Oui, voilà. Ça reste le moyen et la culture sportive est présente, pour moi, dans la profession. Donc c'est pas parce que c'est marqué dans les textes que du coup, elle va perdre de sa valeur. Je pense que c'est notre essence aussi, dans la corporéité et... oui, dans ce métier-là, quoi.

Et est-ce que tu pourrais me dire comment tu te sens dans ce métier ?

Ben je me sens plutôt très bien et je pense que toute la réflexion que j'ai pu faire notamment dans la préparation à l'agrégation m'a beaucoup fait avancer sur la compréhension, déjà, du métier, et aussi sur le partage d'expérience et surtout le partage avec beaucoup de passionnés, notamment dans les prépas avec des gens qui partagent un peu... en tout cas la même passion. Pas forcément la même conception mais au moins la même passion et du coup, oui, je trouve que c'est un métier qui est très passionnant, qui est infini car très difficile, qui est vraiment un métier d'artisan parce que, pour moi, ça se construit dans l'expérience. C'est pour ça que dans la formation initiale, je pense qu'il faudrait amplifier grandement ce côté expérientiel et donner les moyens d'augmenter ça. Et c'est ce qui fait aussi que, voilà, la complexité de ce métier-là avec la variabilité aussi des élèves, des environnements, des contextes, de notre situation émotionnelle à chaque instant, fait que c'est tellement variable que ça rejoint le côté un petit peu, justement, original et singulier de chaque situation. Que j'aime justement pas trop dans la vie de tous les jours... justement, je cherche à fuir la routine, et ce métier le permet un petit peu, je trouve, de par la complexité, la variabilité qu'il y a.

Là-dessus, du coup, je trouve même... enfin, peut-être te questionner de manière plus forte : est-ce que tu te réalises toi, en tant qu'individu, à travers ce métier ? J'ai l'impression que oui mais est-ce que tu peux me le confirmer ou me l'infirmer ?

Oui, complètement. Surtout justement, je pense qu'en tant que professeur, on est récompensé par des petits moments, soit de bonheur chez certains élèves, soit de fierté chez certains élèves, d'avoir accompli ou de s'être sentis appartenir, voilà, au monde de « ceux qui savent faire un salto », au monde de « ceux qui savent faire un amorti », et qui connaissent maintenant la jouissance extrême d'avoir fait une feinte, un dégagé en fond de court, et en fait d'avoir ralenti le geste et avoir mis un amorti proche du filet où l'adversaire n'a même pas eu le temps de le toucher avec la raquette. C'est des résultats, en fait... un gamin qui saute dans les bras d'un élève qui est plutôt rejeté dans la classe parce qu'en fait, cet élève-là, qui est plutôt rejeté d'habitude, il a réussi un peu à s'intégrer dans l'équipe et finalement, il a fait la passe décisive au bon moment, ou il a mis un shoot un peu improbable. De voir ces petites transformations-là, c'est des choses qui font qu'on se dit qu'on sert un peu à quelque chose et qu'on est là pour le bien. Et ça, c'est très valorisant, je pense, humainement.

Et là, tu le ressens vraiment, du coup ? C'est sur des aspects fondamentaux comme le plaisir, comme la passion qu'ils vont mettre en jouant ? Enfin, suite à avoir marqué un but, par exemple, en handball sur une passe décisive ? C'est ces moments-là qui, pour toi, sont les plus signifiants et les plus émancipateurs ? Pour toi et pour l'élève ?

Oui, je pense, oui. Moi, ce qui... je pense qu'il faut qu'on arrive à faire vibrer les élèves, qu'ils arrivent à être fiers d'eux, qu'il y ait des moments de plaisir extrême, etc. Oui, c'est ça qui me guide beaucoup et en tout cas, qui me conforte dans cette conception-là, quoi.

Là-dessus, tu as démarré un peu par les différents enjeux de l'éducation physique. Peut-être que c'est l'enjeu de socialisation qui, pour toi, a un rôle fondamental en éducation physique ? Plus que les autres ? Enjeu de santé, enjeu même de...

Pour moi, la socialisation, c'est beaucoup la santé mentale, quoi. Donc la santé est un peu partout et je pense que... oui, il y a un enjeu de santé mais je préfère que les gens soient gros et prennent du plaisir dans des clubs à partager des choses avec des gens que en bonne santé physique mais à courir tout seul dans un parc sans parler à personne, quoi. Donc oui, c'est plus la socialisation que la santé physique même si le fait de pratiquer va impacter la santé physique et justement, c'est tant mieux, mais je pense qu'il faut qu'on arrive... qu'on prend beaucoup de plaisir, en tout cas moi c'est le cas, alors après, je pense que ça dépend aussi des caractères, mais on prend beaucoup de plaisir quand les collectifs marchent et quand des relations fonctionnent. Par conséquent, c'est bien d'essayer de valoriser ces moments-là, de montrer aux élèves, qu'ils se fassent la preuve qu'ils peuvent aussi prendre du plaisir dans cette vie en communauté et qu'aussi, j'ai envie de dire, politiquement, en termes de fonctionnement de société, on soit plus dans du partage que dans de l'individualisme.

Est-ce que ça, ç'a toujours été le cas, pareil, pour toi, ce qu'il y avait le plus fort pour toi, c'est cette santé mentale que t'as voulu transmettre à tes élèves ? Même pour toi, c'est peut-être... ç'a toujours été le cas depuis que tu es prof ?

Oui. Ça, c'est une constante.

Est-ce que tu penses que pour améliorer sa santé mentale, il faut être en cohérence. Est-ce que pour toi, même, l'aspect principal, c'est d'être en cohérence entre ce que tu es dans la vie et ce que tu es en tant que prof pour avoir une santé mentale adéquate en tant qu'enseignant ?

Oui, je pense. Parce que je pense que de manière générale, accéder au bonheur ou être heureux, c'est pas correspondre à des normes de quoi que ce soit ou voir que « quelqu'un est heureux alors je vais faire comme lui et je serai heureux ». C'est vraiment s'écouter et, oui, être en adéquation avec ses valeurs et avec ce qui nous fait vibrer. Donc oui, l'authenticité est primordiale.

Là-dessus, il y a un élément dont tu as parlé, tu as parlé de l'agrégation, donc tu as fait une formation de préparation à l'agrégation : interne ou externe ? C'était quoi, ta préparation ?

C'était une préparation à l'agrégation externe à la fac de Créteil.

Et toi, dans ta trajectoire, tu penses que ça t'a influencé pourquoi ?

Ça m'a influencé déjà par rapport au travail qui a été mené pour justement être capable de composer des écrits et puis des oraux, ça demande justement beaucoup de réflexion, d'analyse, de recherche sur l'EPS et les conceptions, sur les contenus, les postures, etc. Donc ça, c'est vraiment un apprentissage que je trouve, qui est vraiment pas du tout du bachotage mais vraiment quelque chose qui sert directement dans la pratique. Et après, ce qui m'a beaucoup apporté, c'est, justement, toujours la rencontre de gens passionnés et toujours ce partage-là, voilà, de moments de travail ou de moments de partage sur du contenu ou sur d'autres moments parallèles, de gens qui partageaient cette même passion. La même motivation, aussi. Dans des contextes qui peuvent être stressants, dans de la difficulté, quelque part. Voilà, je pense que la difficulté, aussi, permet... comme dans un établissement REP, aux enseignants de se resserrer entre eux. C'est pareil dans une prépa agrégation : quand justement il y a un peu d'esprit, de collectif, ça, ça s'oublie pas et ça forge des liens, des amitiés, des émotions fortes.

Là-dessus, du coup, je pense qu'on pourrait même passer directement, je vais te montrer le profil qui est dessiné, enfin qui a été, qui est ressorti de tes réponses aux questionnaires. Vous allez juste me dire si jamais ça correspond. Donc voici votre... je te montre ta grille qui est ici. C'est une grille qui caractérise un peu ton portrait, tes réponses au questionnaire. On va en parler ensemble et tu vas me dire dans quelle mesure tu confirmes ou pas, ou au contraire, est-ce que tu infirmes ce qui est noté sur cette grille. Ici, on remarque... on voit que dans ta vie personnelle, en tout cas, on voit... cette grille se sépare en deux parties : donc dans un premier temps, sur cette diagonale-là, on a toi, tes valeurs fortes, ta hiérarchie de valeurs en tant qu'individu et de l'autre côté, là où tu vois un petit tiret EPS, ce sont tes valeurs fortes en tant que professeur d'EPS. Donc on va peut-être passer par hiérarchie, en tant que hiérarchie. On voit que ton portrait dénote en tant qu'individu, une très, très forte importance à l'orientation au changement. Ensuite, le deuxième élément qui revient, c'est la transcendance de soi, je vais t'expliquer ce que ça veut dire. Par ailleurs, on

voit une très, très faible, dans une très faible mesure, une importance pour la conformité et l'*affirmation de soi*. En rouge, c'est l'individu maximum pour mon échantillon de 400 et quelques individus. C'est l'individu qui correspond le plus à chaque catégorie. On voit que toi, sur l'*ouverture au changement*, tu es peut-être l'individu qui a le plus fort, la plus forte valence pour cette priorité, en tout cas pour cette grande macrovaleur. Par ailleurs, on voit que pour l'*affirmation de soi* et la continuité, tu es quasiment dans les plus faibles. Voire tu es peut-être le plus faible pour l'*affirmation de soi* vu à quel point il est bas. Donc je vais un peu te décrire ce qu'elles sont. Donc l'*ouverture au changement*, c'est vraiment la notion de créativité. C'est quand on parlait de la dialectique entre routine et créativité, c'est vraiment cette dialectique-là qui est très forte. Il y a beaucoup de valeurs qui la composent mais c'est vraiment les valeurs de créativité, de changement, de création. D'un autre côté, peut-être au contraire parce que ce sont toujours des dialectiques qui se forment, la valeur de continuité qui, pour toi, est du coup très, très faible en tant qu'individu. La valeur de continuité, c'est ce qu'on disait, c'est plutôt la tradition, la religion, enfin ce sont vraiment toutes les valeurs de tradition que l'on peut retrouver mais, à l'intérieur, il y a aussi cet enracinement qui pourrait exister, quand même, malgré tout chez toi. Mais on voit que pourtant, la part est faible, après elle est quand même à deux sur six mais en termes de hiérarchie, elle est très faible. Et enfin, dans l'autre dialectique, qu'on retrouve, c'est la transcendance de soi et l'*affirmation de soi*. La transcendance de soi, c'est savoir sortir de soi en tant qu'individu pour aller vers l'autre, donc ça va être plutôt les valeurs de collectif, d'altruisme, de solidarité, d'entraide et ainsi de suite. Alors que l'*affirmation de soi*, ça se caractérise plutôt en EPS par la compétition mais ça va être des valeurs plutôt individuelles qui sont centrées sur l'individu en tant que tel. Et on voit que chez toi, elles sont très, très faibles et donc, là-dessus, en tant qu'individu, ça se caractériserait peut-être par toutes les valeurs qui sont centrées sur son propre plaisir, sa propre réussite... en tout cas, occulter l'individu pour se recentrer sur soi. Et on voit que chez toi, c'est très faible. Donc peut-être, on y reviendra après, tu me diras un peu ce que t'en penses, on peut le commenter de manière plus... ou peut-être, on peut le commenter maintenant, si tu veux ? Vas-y, qu'est-ce que tu penses de ce graphique ? La première dialectique peut-être plus sociale, individu/collectif ?

C'est « OC/CO », là ?

Non, « OC/CO », c'est la dialectique plutôt environnement, l'importance que tu donnes à l'ouverture et au...

Celle-là, ça me paraît assez cohérent sur les résultats. Par contre, sur la deuxième... rappelle-moi les deux... ?

Alors, « *affirmation de soi* » et « transcendance de soi ». « *Affirmation de soi* », c'est vraiment tourné vers l'individu alors que l'autre, c'est tourné vers le collectif.

Je pense que l'*affirmation de soi*, de la manière dont je la comprends, pourrait être plus haute dans le sens où l'affirmation dans le collectif, en fait, c'est la transcription de l'affirmation de moi, en fait. En gros, c'est mon besoin donc c'est comme ça que moi, individuellement, je me satisfais... enfin, tu vois ce que je veux dire ou pas ?

Oui, je vois très bien ce que tu veux dire, mais par contre, c'est... il ne faut pas la comprendre comme « moi, je m'affirme en tant qu'individu », il faut plus la comprendre sur...

Est-ce que quand je m'affirme, c'est plutôt lié à un truc qui, oui.

Oui.

Dans ce cas-là, c'est cohérent. Mon doute, c'était « est-ce que je comprends bien le truc de l'affirmation ? ».

C'est vrai que le terme est... c'est pour nous, parce que de manière consensuelle, quand on dit « *affirmation de soi* », c'est « est-ce que j'affirme mes besoins ? ». Là, c'est pas vraiment affirmer ses besoins, c'est « est-ce que tes valeurs sont tournées vers tes propres besoins ? » dans le sens où c'est ta propre réussite, plutôt, ta propre réussite, ta propre performance... ou est-ce que tes valeurs sont plutôt tournées vers une performance collective, vers une réussite collective, tu vois ?

Oui, c'est cohérent, alors,

C'est un peu ça. Et par contre, en éducation physique, on voit une cohérence quasiment totale au niveau de la transcendance de soi. Bon, tu es peut-être... oui, tu es toujours à cinq sur six donc on voit que là, dans ta hiérarchie, parce que c'est toujours une histoire de hiérarchie, dans les dialectiques, donc elles sont tout le

temps... on voit ici qu'il y a une importance accrue pour la transcendance de soi avec une... même si c'est vrai que par rapport à d'autres individus, il y en a qui sont plus bas mais toi, tu restes toujours à peu près entre un et deux sur l'affirmation de soi donc il est plutôt plus bas, même si dans cette dialectique, c'est peut-être moins transcendant que tout à l'heure. Par contre, on voit qu'il y a un équilibre assez fort entre ouverture et continuité donc là-dessus, ça coïncide pas trop avec ton discours, j'ai l'impression, mais peut-être qu'on peut y revenir. Donc pour toi, dans tes cours d'EPS, ce qui dénote peut-être plus, c'est qu'on dirait que tu as un portrait qui met vraiment en avant, du coup... ou toi, tu t'imposes... enfin, ton objectif, c'est pas spécialement ta propre réussite mais ça va vraiment être la réussite du collectif, la réussite du groupe à travers des valeurs plus collectives et non pas, peut-être, faire performer tes élèves pour qu'ils soient très bons...

C'est sûr que je suis plus sur une... enfin, je ne suis pas sur une EPS vraiment de la performance au sens strict et au sens normatif, quoi, c'est vraiment un truc plutôt sur le fait d'être performant... que les gamins soient performants parce qu'ils ont progressé, qu'ils ont fait une performance par rapport à leur propre niveau initial.

Ah oui, du coup...

Oui, c'est vrai que c'est plus... vas-y.

Et par contre, sur l'autre dialectique entre continuité et ouverture, on voit que ça s'équilibre complètement par rapport à tout à l'heure, donc on voit même peut-être une dissonance entre les deux portraits, entre le portrait dans la vie courante et le portrait en EPS. On voit que là, l'ouverture, ou en tout cas, on perçoit que l'ouverture au changement est bien moins forte et par contre, la notion de continuité reste par contre toujours très faible, ça veut dire que... même si elle est un peu plus forte à travers une petite routinisation qui existe, on voit qu'elle gagne un point sur six, c'est quand même pas mal. Mais en fin de compte, on voit qu'elle est quand même très faible dans ta hiérarchie et l'ouverture au changement, on voit qu'elle est à 3 sur 6, donc c'est quand même le deuxième élément qui dénote mais il est bien moins fort. Donc ça veut dire que dans tes cours, l'idée... dans l'opérationnalisation, dans ce que tu fais dans tes cours, on dirait que c'est moins important que ce que c'est dans ta vie courante. Tu serais d'accord ?

Oui, je serais d'accord parce que je pense que l'explication est très simple : si je me permettais qu'il y ait dans mes cours autant de recherche de variété, de situations un peu différentes, originales, que ce que je recherche dans ma vie personnelle, je pense que, du coup, ce serait vraiment des cours d'EPS sur du zapping, avec peu d'approfondissement et beaucoup de ludique, d'animation, plus que d'apprentissage parce que pas assez de répétition. Donc je pense que c'est la nécessité, pour faire progresser des gamins, de pas être trop, non plus, sur trop de variété. Ça me semble cohérent en termes de...

Du coup, ça s'explique mais alors est-ce que cette dissonance, est-ce que tu la vis bien ou peut-être est-ce qu'à long terme, ça te pèse ?

Non parce que ma motivation personnelle, c'est de ne jamais m'ennuyer et de vivre toujours des choses différentes mais j'ai... enfin, dans mes cours d'EPS, ça se traduit un peu différemment parce que justement, là, je vais essayer dans mes cours d'EPS de transmettre, un petit peu, ce virus de toucher à tout par la multiplication des sports qu'on va faire ou des formes de pratique, etc., mais à l'échelle de la séquence d'apprentissage, on va vraiment être dans quelque chose qui est beaucoup plus fermé, beaucoup plus ciblé pour qu'il y ait une vraie transformation et un sentiment de fierté qui puisse naître. Donc pour moi, c'est pas la même échelle, en fait.

Oui, je comprends bien.

Parce que le cours d'EPS est cadencé par des séquences d'apprentissage et que la temporalité est différente. Mais le résultat final d'une scolarité pourrait peut-être amener à cette appétence pour la variabilité, pour la singularité des situations, des expériences vécues. Mais je ne suis pas sûr que ce soit le premier truc que j'ai envie de transmettre aussi par rapport à ça.

Est-ce que tu pourrais me dire, sur une échelle de 1 à 10, ton accord avec ce diagramme sur l'individu, sur toi en tant que tel dans ta vie et sur toi en tant que prof d'EPS ?

Neuf sur dix.

Pour chacune des deux ?

Oui.

OK. Du coup, on voit que ça s'explique globalement très bien. Enfin, moi je vois bien... juste au niveau, peut-être, un élément... l'affirmation de soi, au niveau de tes cours d'EPS, on voit qu'elle est un peu plus forte, tu penses que tu l'exprimes dans quel moment ? C'est dans les moments de prise de parole où tu essaies... tu aimes bien que tout le monde t'écoute quand tu parles, ce sont ces moments-là ? Ou est-ce que... pour toi, à quel moment est-ce que ça s'exprime ?

Je pense que ça s'exprime par le fait que, pour moi, si je le comprends bien, s'il n'y a pas assez d'affirmation de soi en EPS de la part du professeur, ça impacte directement la qualité du cours pour les élèves et, du coup, les apprentissages des élèves. Donc encore une fois, c'est presque de l'altruisme d'être parfois... même si là, je vois sur l'échelle que c'est pas non plus très élevé mais oui, enfin en tout cas, la nécessité – comme je te le disais, en plus ç'a évolué – qu'il y ait un cadre, qu'il y ait une formalisation plus explicite qu'avant, enfin qu'au début où j'étais plus libertaire on va dire. Nécessité de contrôler un petit peu plus, ce qui me semble nécessaire pour les élèves, déjà en premier lieu, et aussi pour moi, me sentir à l'aise, en sécurité dans mon cours un minimum.

Puis c'est presque, comme je le comprends, un moyen de te mettre au service du groupe, en fait.

C'est ça. Ça, c'est la priorité et en même temps, c'est aussi une manière d'être un minimum en sécurité par rapport à la violence que peut être une classe, aussi. Même si c'est pas un traumatisme ou quelque chose que j'appréhende énormément, c'est quand même quelque chose dont j'ai conscience et qu'il faut aussi gérer et ça passe par ça.

C'est vrai que je le comprends complètement puis ça fait écho avec ton discours de tout à l'heure sur les autres grands domaines de valeur. On en a déjà beaucoup parlé donc en gros, pour moi, ça se comprend de manière assez logique. Je regarde peut-être s'il y a un élément dans lequel... si, peut-être, une question qui m'interroge et sur laquelle on est pas venus : est-ce que tu as un exemple, dans tes cours, là, récemment, un moment où tu t'es trouvé dans une impasse, dans un dilemme, concrètement, dans tes derniers cours, est-ce qu'il y a un moment où tu as eu un conflit, où tu as eu des élèves tristes, quelque chose de vraiment... une impasse dans laquelle tu étais. Est-ce que tu pourrais détailler et me dire comment tu as réagi ?

Oui. J'ai eu il y a peut-être deux semaines un cours avec des 5^e Secpa où c'était les deux dernières heures de la journée, de 15h45 à 17h45, en badminton, et au bout d'une heure, une heure et quart de leçon, je sentais que sur les consignes, il n'y avait plus aucun élève qui m'écoutait. Non pas parce qu'ils voulaient faire autre chose ou ne voulaient pas m'écouter, mais simplement parce qu'ils n'étaient plus disponibles et n'avaient plus la concentration, les ressources mentales de concentration pour pouvoir écouter. Donc là, ma réaction, au début, c'était pas de l'énerverment mais voilà, j'insistais pour qu'ils écoutent et au final, j'ai fini par me détacher en me disant simplement, ben voilà, qu'en fait, dans leurs intentions, c'était pas négatif, c'était simplement qu'il fallait que moi, je m'adapte à leur indisponibilité du moment et qu'il fallait, ben, que je finisse un cours justement sans m'énerver parce que ça n'aurait pas de sens pour eux. Parce qu'il n'y avait pas de mauvaises intentions, justement et qu'il fallait plutôt finir sur un truc un peu ludique ou un jeu, et au final j'ai fini par faire des matchs en double, un peu à l'arrache, sans trop faire de souci aux règles, vraiment un truc un peu à la carte. Avec la possibilité, pour certains élèves qui en avaient marre, aussi de s'arrêter. Enfin, vraiment une distanciation par rapport à mes objectifs initiaux de la séance et puis en disant que, oui, c'était pas si grave que ça et que le contexte faisait aussi qu'ils n'étaient pas très disponibles et que de toute façon, ce n'était pas en forçant qu'ils allaient s'améliorer.

On en revient à la dialectique dont on parlait, transcendance/affirmation, c'est exactement cette dialectique-là. Cette dialectique de se dire... ça dénote avec l'empathie que tu montres souvent, c'est-à-dire « oui, j'ai envie qu'ils aillent là où je veux aller » mais à la fois, « je sens, j'ai de l'empathie dans le sens où je sens exactement ce qu'ils ressentent et là, je me dis 'c'est pas le moment, il va falloir que moi, je sois en excès d'autoritarisme ou...' ».

Oui puis dans tous les cas, je sais que ça marchera pas. Même si je suis en excès d'autoritarisme, donc je vais me froisser avec eux et en plus, ils feront pas le truc non plus. Donc ça n'a aucun... en termes de coût/bénéfice, c'est même pas discutable. Pourtant, c'est un truc que j'ai ou faire avant aussi, essayer de passer en force. Que j'ai pu ne pas voir. Et ça, je trouve que ç'a été une satisfaction, pour moi, d'arriver malgré tout à lâcher le contrôle un peu de ma planification de ma séance même si, voilà, mes élèves ne faisaient pas n'importe quoi mais... voilà. C'était se distancer et ne pas culpabiliser et ne pas minimiser, mais... être attentif à leur indisponibilité et simplement la respecter.

Ça, j'ai l'impression que c'est en phase avec ton profil. Quand on regarde, on voit qu'encore, l'affirmation est un peu plus forte, quasiment pas mais à peine un peu plus forte... on voit que là, par contre, ce sont des éléments sur lesquels tu travailles pour essayer de donner un peu moins d'importance et prendre un peu de recul. Donc ça dénote complètement... OK, ben, peut-être une question. Quel est votre âge ?

Vingt-huit ans.

Donc professeur agrégé, 28 ans, en collègue. Et dans un établissement REP + ?

REP.

Depuis combien de temps dans le même établissement ?

Quatre ans.

Avec une équipe plutôt soudée, cohérente et...

De moins en moins soudée.

D'accord. Et est-ce que ça, ça te fait mal ou t'arrives à lâcher prise, à te dire...

Ça m'affecte mais ça me... voilà, j'arrive aussi quand même à le...

Equipe disciplinaire, on parle bien...

Oui, oui, équipe disciplinaire. Mais j'ai quand même des collègues de confiance dedans, donc en fait ça permet de compenser le fait que toute l'équipe ne fonctionne pas forcément ensemble. Mais voilà, il y a même trois profs qui ne se parlent plus du tout donc voilà, mais pas avec moi et voilà.

Et tu es coordo ?

Oui.

OK. Ecoute, merci beaucoup.

4.3 Retranscription entretien Jean

Bonjour

Bonjour

Dans un premier temps j'aimerais que vous me racontiez, enfin que tu me racontes, je peux te tutoyer ?... ça te dérange pas que je te tutoie hein... (rires), bon dans un premier temps, j'aimerais que tu me dises comment est-ce que tu as fait, enfin pourquoi est-ce que tu as fait ce choix de métier ?

Le choix du métier c'est quelque chose qui est un peu, un peu de l'ordre de l'irrationnel je pense. En ce qui me concerne c'est quelque chose qui a toujours été en moi assez rapidement, un peu comme une conviction profonde dès l'âge de l'enfance, à 9-10 ans, et je pense que ce qui avait été mon marqueur c'était un enseignant, un éducateur sportif en l'occurrence à Paris, qui me faisait à la fois les cours de judo, les cours à l'école primaire. Et assez tôt, il y a eu quand même l'idée, pas de faire ce métier parce que j'aimais la pratique sportive, mais parce que j'avais envie d'être vraiment d'être enseignant d'éducation physique. Et donc en fait j'ai juste gardé ce fil directeur qui m'a jamais quitté toute la scolarité. Y'a pas eu le moindre doute sur « Pars dans autre chose », en fait ça a été assez clair très vite.

Ok. Là-dessus est-ce que tu pourrais me dire peut-être ce qui t'a marqué chez cette personne, cet individu tu disais qui est éducateur en judo c'est ça ?

Ouais.

Est-ce que tu pourrais me dire ce que tu te rappelles ce qui te marquait chez lui, qu'est-ce qui était important pour toi chez lui ?

Je dirais peut-être euh... le charisme... c'est un truc assez vague, mais l'idée que... ouais qu'il s'occupe de toi, qu'il te permettait de te développer, te sentir mieux, pourtant enfin j'ai très peu de, de mémoire de cette période-là, mais, j'ai pas le sentiment qu'il était non plus ultra-proche de nous. Je me souviens quand même, c'est là que c'est intéressant dans ta question, c'est que je me souviens quand même du coup de briques que j'ai pas réactivées depuis longtemps, mais, je le vois en train de m'immobiliser tu vois des choses comme ça donc, il devait faire avec nous. C'est pas forcément agréable parce que comme c'était un judoka je pense qu'il y avait quand même, enfin je ressens encore l'odeur, le poids tu vois de l'immobilisation quoi, mais tu vois des choses comme ça quoi, il pratiquait avec nous quoi. Donc je pense que ça ça m'a plu le fait de, de voir quelqu'un, et c'est vrai que l'école dans laquelle j'ai baigné moi c'est une école descendante quoi, avec les maîtresses qui tirent les oreilles, des trucs comme ça, donc là d'avoir quelqu'un qui est plutôt dans le s'occuper de toi et de faire les choses avec toi et, je pense que c'est ça qui m'a marqué chez lui. Aujourd'hui peut-être que si je le croisais ou que je voyais ses méthodes d'enseignant, peut-être que je serais pas, que je serais plus critique, mais euh ce que j'ai vécu moi gamin c'est un souvenir positif.

Et là-dessus...

Quelqu'un un peu de, ouais de, quelqu'un de charismatique en tout cas, qui dit non, qui, qui a une aura quoi, un peu.

Une aura pour toi ça veut dire plutôt du coup au niveau de ce qu'il amenait chez toi, en tout cas quand tu le voyais pratiquer, ou ce qu'il amenait plutôt au niveau social, ce qu'il dégageait en terme de charisme dans le sens un petit peu ce qu'il dégageait en termes de posture ?

Bah ouais il dégageait beaucoup de valeurs tu vois. C'est une période où l'enseignant avec un statut quoi. Lui je pense qu'il était qu'éducateur sportif, mais pour moi c'était un enseignant. Donc une aura parce que, voilà, d'emblée tu le respectais, d'emblée t'avais envie de pratiquer, d'emblée t'avais l'impression que c'était quelqu'un de vachement important, avec tes yeux d'enfant un peu le monde des adultes quoi donc, dès qu'on s'occupe de toi de toute façon. Puis bon je pense qu'il y avait le sport quand même qui était très présent grâce à mes parents hein, très vite des cours de natation, des compét', dès, dès l'école primaire donc... le monde du sport était très présent tout de suite donc euh

Ouais, ça prenait beaucoup de temps, enfin à l'époque quand t'étais jeune, même dans tes...

... La natation ouais. La natation ouais, j'ai beaucoup pratiqué jusque, je sais pas jusqu'en 6^{ème}, puis j'ai toujours pratiqué du sport depuis que je me rappelle j'ai toujours changé de sport, et ce qui est marrant c'est que j'ai changé de sport et jamais dans la frustration, toujours en me disant « ça va compléter mon, mon bagage », comme si y'avait l'idée de plaisir, l'idée de découvrir des activités qui me plaisaient, et l'idée « bah au pire sinon je saurai, je saurai faire ça quoi ». Donc y'avait quand même toujours un petit, un petit arrière-plan.

Là-dessus du coup le sport pour toi c'était quelque chose qui a l'air d'être important quand t'étais jeune et pourtant le premier élément que tu me dis, c'est plutôt l'éducateur. Pour toi le sport à l'époque c'était quoi, tu faisais du sport en compétition tu faisais du sport, c'était de la pratique libre, enfin plaisir plutôt pour toi, c'était quoi la signification du sport ?

Compétition en natation donc méthode assez traditionnelle, activité plutôt traditionaliste. Après j'ai pas, j'ai pas de sentiment, j'ai pas de souvenirs de souffrance, pourtant j'ai dû toucher du mur (rires) et euh donc je pense quand même que les cours malgré beaucoup de compétitions, beaucoup d'entraînements, c'était quand même assez ludique quoi, sentiment voilà d'apprendre des éléments techniques, des choses comme ça, sentiment quand même que c'était pas un effort physique non plus surhumain, que c'était pas du surentraînement quoi.

Ouais carrément, et là-dessus les entraîneurs que tu avais en natation ils t'ont pas spécialement marqué pourtant dans leurs apports ?

Aucun souvenir. La seule personne que je me souviens dans le monde sportif, jusque, jusqu'en 6^{ème}, et encore même je me souviens moins bien de mes profs d'EPS du collège que de ce gars-là quoi. Donc euh, c'est marrant quoi.

Et du coup tu dis que pour toi c'était toujours fluide de vouloir faire prof d'EPS, et par ailleurs tu me dis là que tes profs d'EPS t'ont pas spécialement marqué, est-ce que t'arriverais à expliquer pourquoi toi tu voulais faire prof d'EPS, c'est l'enseignement qui te tentait au travers du sport, enfin c'est quoi du coup qui fait le lien ?

Le lien c'est, je pense que c'est le, le plaisir d'être avec des enfants aussi, de s'en occuper, de... Moi je suis l'aîné de ma famille et puis ma mère était auxiliaire puéricultrice. J'adorais quand j'allais la voir, je me souviens que j'adorais qu'on me dise « Qu'est-ce qui s'occupe bien des enfants, il est vachement attentif avec les enfants », et ça j'avais quoi, j'avais 8 ans quoi. Donc assez vite j'avais cette image-là de quelqu'un qui, qui peut s'occuper d'enfants, qui était proche des enfants, qui, qui savait s'y prendre quoi. Je pense que le lien c'est là quoi c'est monde des enfants et pratique sportive quoi.

Et ensuite dans ton lycée ou à l'entrée à la fac, pareil, ça a toujours allé de soi ?

Ouais, ouais ouais, j'ai, j'ai fait, le choix du bac y s'est fait aussi par rapport à ça, par rapport à l'image que j'avais de, il fallait tel ou tel bac pour réussir.

Ouais. Pour réussir à...

J'ai fait option sport dans l'optique là aussi, enfin, ouais c'était clair, ouais.

Et ensuite là t'as pas des souvenirs, des éléments significatifs ou déclencheurs au niveau de ton lycée ou de ta fac, ça allait de soi, c'était pour toi quelque chose de naturel et de déjà concrètement, tu l'avais déjà imaginé, tu t'y voyais déjà donc, est-ce qu'il y a des éléments symboliques déclencheurs pour toi au lycée ou à la fac?

Non, je dirais même, je dirais même qu'il y a pu avoir des éléments qui auraient pu inhiber, parce que j'ai, honnêtement j'ai pas de professeur d'EPS marquant dans toute ma scolarité. Je dis pas que c'est pas des personnes respectables hein, mais j'ai pas souvenir d'une EPS, je sais pas où on s'occupe de toi, où. Y'avait, je me souviens ouais quand même de, y'a eu l'évaluation 95 avec la, les maîtrises d'action, maîtrise d'exécution, le coefficient, c'est là qu'on a commencé à pouvoir choisir nos activités, réfléchir aussi performance et maîtrise. C'est là où j'ai découvert un peu cette notion de maîtrise quoi, j'ai vécu en première ou en terminal je sais plus, en première je crois. Mais euh, honnêtement non, très peu de, plutôt un espace de liberté j'ai l'impression au lycée, j'ai l'impression qu'on pouvait faire ce qu'on voulait. C'est assez, assez *free*.

Et ça te plaisait ou ça te plaisait pas ?

J'ai le souvenir de... Pardon ?

Ça te plaisait ou ça te plaisait pas ?

Bah aimant le sport, t'aurais pu me proposer n'importe quoi en fait je pense. Donc euh...

... et la maîtrise...

... *free*, pas *free*, ça me... enfin je m'adapte. J'étais quelqu'un qui s'adaptait de toute façon, qui était pas, pas réfractaire à rien donc, c'était assez facile.

Et là-dessus du coup la notion de maîtrise pour toi ?

(...)

La maîtrise pour toi c'est... Ouais du coup, je sais pas pourquoi, il y a eu un petit bug au niveau du Skype, mais je te demandais : la maîtrise pour toi du coup est-ce que ça a été un changement important, que t'as vécu positivement ou la notion de performance t'allait, c'était quelque chose qui te parlait plus ?

... Mmmh, ça a pas été fondamentalement différent. Ça a été rajouté pour moi dans la note, mais est-ce qu'on travaillait cette histoire de maîtrise d'exécution, j'en suis pas persuadé. Je dirais que moi je regardais beaucoup de sport à la télé depuis tout jeune donc l'intelligence tactique, de placer les volants, de jouer l'amorti contre-amorti, c'est un truc qu'on m'a pas appris, c'est un truc que j'ai, que j'ai découvert tout seul quoi. Y'avait pas d'exercices pour nous apprendre ce genre de choses, de zones, de plots, c'est [00 :09 :42] quoi. Donc, vraiment non les cours d'EPS c'est pas quelque chose qui, je saurais pas situer des, un niveau de classe où vraiment oui là y'a quelque chose de marquant qui s'est passé...

Dans les cours d'EPS que t'as vécus, tu saurais dire ce qui te manquait ?

... Mmmh non, je saurais pas dire, je saurais pas trop dire d'ailleurs. Comme j'avais pas d'attente, je pense que j'avais pas de, de frustration. Je prenais ce qu'on me donnait quoi, c'était scolaire, tu te posais pas la question de savoir ce que l'enseignant te donnait ou te donnait pas en fait tu faisais quoi. Si le prof de Français te disait de faire ça, tu faisais ça et c'est avec le recul aujourd'hui que tu te dis « Ouais on te faisait faire quand même des trucs quand même pas croyables ou d'une nullité complètement absurde », mais en fait, sur le moment, t'es au lycée, t'as l'impression que c'est, les professeurs c'est le, c'est le Graal donc t'écoutes et tu fais quoi.

Et maintenant avec l'analyse *a posteriori* en gros on vous faisait faire quoi, on vous faisait faire de la pratique techniciste ?

J'ai l'impression qu'on nous faisait... on essayait de repérer nos niveaux j'ai l'impression. Je me souviens de montées et descentes en volley en un contre un, de montées descentes en badminton, de...

Donc pas de situations d'apprentissage pour te faire progresser, mais vraiment plutôt de l'optique de voir comment tu te comportes...

Il devait y en avoir, mais ils ont pas été très marquants puisque je m'en souviens pas vraiment. Je pense qu'y en avait si, je pense qu'y en avait, mais euh... ouais, pas du tout marquants quoi.

Et pour toi est-ce que les profs là que t'avais à l'époque ils diffusaient des choses peut-être un peu au niveau des savoir-être ou des savoirs métho et sociaux, est-ce que t'avais l'impression qu'ils diffusaient quelque chose ou c'était plutôt axé sur le moteur ?

Je pense que c'était axé sur la technique. Et euh, et la pratique. Un peu, ça ressemblait un peu à de l'animation sportive dans le sens ce que j'ai vécu.

Et...

Ah si je me souviens peut-être, en gymnastique il devait y avoir des fiches je pense quand même. Peut-être qu'il y avait des fiches d'éléments à, des fiches techniques en fait qu'il fallait reproduire. Celui qui y arrivait y arrivait, mais jamais personne te donnait des, 0 principe d'action, 0 critère de réalisation, c'était par essais erreurs quoi, voilà.

Ouais, l'enseignant qui était du coup pour...

....Organisateur.

C'est exactement ça, organisateur de l'activité quoi, de l'activité de l'élève.

Voilà.

Ok. Est-ce que du coup, donc là ce que je comprends, mais peut-être tu peux confirmer, pour toi maintenant *a posteriori* tu aurais agi exactement pareil sur ton parcours lycée et ton parcours faculté préparation à devenir prof, t'as fait pour toi le parcours que tu voulais faire en fin de compte ?

Exactement. Tu as tout compris.

T'as réussi facilement après à devenir prof ou c'était compliqué ?

Mmmhhh, pas simple. Pas simple à cause des écrits.

Ouais.

Mais là encore on est, on va reparler encore de méthodes d'enseignement, je pense qu'on n'avait pas, les enseignants qu'on a eus en TD n'avaient pas les méthodes pour nous, ils nous donnaient pas les clés, donc tu te débrouilles avec ce que tu es, mais tu te débrouilles pas avec ce qu'il faudrait être quoi, ou ce qu'il faudrait mettre, ou la façon dont il faudrait l'écrire. Tu fais comme tu sais faire, mais si c'est pas ce qu'on attend bah, ça passe pas quoi. Mais les attentes, même quand j'ai eu le CAPES en fait je me rends compte que je les avais toujours pas, j'ai eu le CAPES sans savoir vraiment les, précisément ce qu'on attendait de moi quoi.

Ouais donc là ça devient encore une fois le rôle du prof plutôt défaillant là-dessus où il doit te guider quoi.

Exactement.

Du coup toi, est-ce que pour toi c'est des choses qui te sont, enfin on va peut-être dans un premier temps, à partir du moment où t'es devenu professeur d'EPS titulaire, qu'est-ce qui t'était le plus cher, qu'est-ce qui t'a, quels étaient un peu tes objectifs ?

Je crois que c'est réussite de tous. Assez vite. Dès mes premiers mois de stagiaire.

Ah ouais, et comment tu t'y prenais du coup pour arriver à ça ?

Pas très bien je pense, mais (rires) y'avait quand même l'idée de s'occuper de tout le monde déjà. Donc tourner, prendre un temps pour tous, faire en sorte voilà de pouvoir parler avec tous les élèves, les interroger, de. En badminton si y'avait des fiches d'observation, je mettais beaucoup de fiches un peu partout, j'étais le roi des fiches. Mais voilà avec des fiches, on peut voir les points faibles, les points forts, voir comment on pouvait améliorer son jeu, mettre en place des, des situations, avec des systèmes de points, augmenter la difficulté, la diminuer, donc je faisais des choses comme ça.

T'essayais de passer autant de temps avec tout le monde ? Les faibles et les forts par exemple, autant de temps ?

Ouais. Ouais c'est certain, voire même peut-être même plus de temps avec les personnes en difficulté je pense.

Ouais.

Je pense qu'être très jeune me permet d'être très proche de mes élèves.

Ouais, au vu de ce qui t'a marqué...

Parce que j'avais déjà aussi comme compétence.

Ok. Au vu de ce qui t'a marqué chez ton éducateur, t'essayais de reproduire un peu cette valence éducative que t'avais eu avec lui ton éducateur de judo, ou t'essayais de te faire ton propre style ?

Non je crois pas, je crois que c'était rapidement mon identité, ce que j'étais, j'avais beaucoup, j'avais fait beaucoup d'années d'animation dans les clubs, dans les colos, dans les mairies, j'avais fait beaucoup de vacations en prof d'EPS aussi. Mais bon c'est pas là, c'est pas là que j'ai vraiment, et oui c'est tout ce qui est le côté animation, qui faisait que bah j'étais déjà très à l'aise dans le contact. Et puis après, oui je savais bien que l'enseignant, la différence entre l'animateur et l'enseignant elle était là, l'enseignant il est là pour enseigner, et à tout le monde, assez rapidement c'était le cadre.

Et tu penses que tes animations que t'as vécues dans les colos, dans les clubs, tu penses que ça a été significatif pour toi dans ton processus ou c'est un élément peut-être...?

Je pense que c'est, je pense que c'est un bagage énorme, je pense oui. Dans la vitesse à laquelle j'ai pu... bah animer mes leçons, les faire vivre, me faire respecter, j'ai gagné beaucoup de, de temps quoi, ça c'est sûr.

Plutôt au niveau moteur ou au niveau social ?

Ça m'a permis assez vite de rentrer dans l'apprentissage quoi, d'essayer de trouver des solutions pour faire apprendre. Et je me souviens que quand je présentais aux parents la première année où je suis titulaire ce que j'allais faire durant l'année, c'était ultra ambitieux, je leur parlais pendant une demi-heure, j'avais envie de tout casser, « ils vont apprendre ci, ils vont apprendre ça », voilà c'était, c'était même trop quoi, mais voilà, il y a toujours cette idée qu'avec moi on va apprendre plein de choses quoi.

Ouais, mais c'est normal, c'est l'utopie de l'arrivée, quand t'arrives, t'as envie de tout défoncer.

Ouais c'est ça.

Ah ouais (rires), regarde c'est encore le cas hein.

Un petit peu. Genre.

Mais pour toi, ça t'a servi plutôt l'animation dans l'aspect moteur ou dans l'aspect social ?

Aspect social.

C'est quelque chose qui est important pour toi ?

Ouais c'est fondamental. Le rapport à l'autre, le rapport à l'élève, t'as presque un corps à corps en EPS en plus. Donc ouais la façon de s'exprimer, la façon de regarder l'élève, de le considérer, c'est, pour moi c'est, c'est plus qu'essentiel, c'est la condition indispensable, mais non suffisante.

Ouais. Quand tu dis non suffisante ça veut dire... par rapport à quoi ?

Bah ça veut dire qu'il suffit pas d'être bienveillant, d'être l'enseignant à l'écoute, d'être l'enseignant exigeant, mais faut, après c'est l'enseignant qui fait apprendre, et là c'est beaucoup plus complexe. Je me rends compte qu'encore aujourd'hui, je pense que ce sera une frustration pendant toute ma carrière, jusqu'à la fin. Parce que chaque leçon se finit en te disant « est-ce que je pouvais pas faire mieux ? Est-ce que je peux pas faire apprendre plus, mieux, plus de personnes ? Comment j'aurais pu m'y prendre mieux ? » Et comme le cours est une espèce de magie où on sait pas comment ça bascule dans l'apprentissage ou non, il y a toujours cette partie là de frustration dans l'enseignement je pense, c'est sûr.

Et pour toi la finalité, donc peut-être, qu'est-ce que c'est pour toi une séance réussie, ou en tout cas à quel moment t'es fier de toi ?

Bah aujourd'hui c'est quand y'a des rires, du bonheur autour de moi. Quand je vois mes élèves qui s'éclatent, qui sortent en me disant « c'était trop bien aujourd'hui », euh, et comme moi je sais que ce que je leur ai fait vivre c'était de l'apprentissage, c'était pas juste du défouloir et de l'amusement, qu'ils arrivent quand même à me dire « c'était trop bien aujourd'hui Monsieur », qu'ils me disent « aujourd'hui j'ai réussi à battre mon record, j'ai réussi à », alors là moi j'ai gagné. Et ça en ce moment je trouve que c'est plutôt agréable, parce que c'est assez souvent, pourvu que ça dure.

Mais tu les questionnes pour qu'ils te le disent ou ils te le disent d'eux-mêmes ?

Ouais j'ai pas mal de petits trucs et astuces pour ça ouais. Par exemple dans la piscine quand je reviens du car, j'ai toujours le bras en l'air donc ils savent, ils lèvent le bras en l'air et puis ils doivent me mettre le pouce en l'air, le pouce à l'horizontale ou le pouce vers le bas par exemple. Euh, enfin j'ai pas mal de petits trucs comme ça où je sais en instantané juste après la leçon, ce qu'ils ont aimé, pas aimé, comment ils se sentent, des fois c'est sur le progrès, « Qui pense avoir fait des progrès ? », alors je sais bien que les mains étant levées y'en a ils voient les mains des autres, y'a une espèce quand même de, des moutons de Panurge, on suit un peu ce que, mais je pense qu'il y a quand même du vrai quoi, j'ai quand même des élèves qui s'autorisent à baisser le pouce, à le mettre à l'horizontale. Donc c'est pas anonyme, mais moi je suis derrière, je regarde pas les visages voilà, et ça. Et puis je leur dis hein « y'a pas de problème, vous pouvez dire tout ce que vous voulez, on a le droit de mettre le pouce en bas, on a le droit de rien dire si quelqu'un met le pouce en bas, on a le droit de pas avoir aimé, on a le droit de pas avoir progressé ». Et euh, bon en 6^{ème} ils disent facilement hein (rires).

Et c'est quoi alors, progrès, plaisir, après y'a d'autres choses que tu questionnes ?

Mmmhhh, progrès, plaisir et puis bah vivre ensemble quoi.

Après chaque cours ?

Bah aujourd'hui quand je vois ma classe qui revient et que je vois que j'ai réussi à faire exploser un peu les groupes affinitaires, c'est une fierté aussi, quand je vois les élèves qui se mélangent parce que j'ai créé les groupes et j'ai utilisé des couleurs des maillots pour qu'ils soient obligés de se mélanger, discuter sur le trajet, qu'ils soient obligés déjà de commencer à échanger, sur comment ils vont s'organiser quand on arrive sur le stade, c'est aussi un moment que j'aime bien, de voir les élèves se mélanger et pas juste être dans la même classe, mais indifférents les uns aux autres, mais, vraiment échanger corps à corps quoi, se parler, se...

Comment tu fais...

C'est un truc que j'aime bien aussi.

Comment tu fais pour mélanger les groupes et mélanger les groupes affinitaires, tu l'imposes ?

... Euh... alors euh ouais. Moi j'aime pas trop ce terme là mais je pense que je les piège.

Dis-moi...

C'est-à-dire que je leur fais croire qu'ils se choisissent. Une fois qu'ils ont choisi je m'arrange pour qu'ils se retrouvent avec des gens qu'ils ont pas forcément choisis et qu'ils auraient jamais choisis. Donc y'a plusieurs manières de faire, mais, j'arrive à ce que ça se fasse sans heurts, de façon très naturelle, ça peut être « bah tiens machin tu vas observer untel », je sais très bien que ces deux-là déjà ils vont commencer déjà à s'approprier en s'observant. Et je dis « bah maintenant que vous êtes ensemble vous maintenant c'est votre duo, c'est votre quatuor tous les 4 », donc indirectement ils se retrouvent tous les 4 sans l'avoir choisi. Ou je piège grâce à l'affinité aussi, je dis « bah vous avez le droit d'être ensemble, mais mettez-vous avec un autre binôme », et puis bah du coup forcément ça peut ouvrir des portes vers je suis obligé d'aller vers quelqu'un que j'aurais jamais choisi. Ou des fois je travaille sur, ils se choisissent par 4 et je dis « bah vous allez travailler avec... les rouges travaillent avec les bleus » donc bah il se trouve que les bleus bah c'est l'autre sexe ou c'est des camarades avec qui je travaille jamais, mais euh voilà. Je passe par l'observation souvent au départ. J'ai trouvé ce petit truc-là moi, je passe par l'observation, je trouve que c'est moins dur, on vous regarde juste, on vous aide juste à apprendre quoi, on vous donne des infos. Et après par contre, je m'en sers après pour carrément dire « bon maintenant les rouges et les bleus, vous êtes l'équipe du Brésil, vous êtes ensemble, donc maintenant il va falloir bosser ensemble parce que, vous allez devoir pratiquer ensemble ». Ça se fait de façon beaucoup plus naturelle du coup parce que bah ils étaient déjà habitués à travailler ensemble donc... j'ai beaucoup moins de problèmes en faisant comme ça. Alors

je sais qu'il y a d'autres solutions je sais qui est une collègue moi qui, qui imposait, toute l'équipe imposée, et je trouvais ça super courageux de le faire. Moi je me sens pas de faire comme ça donc euh... je l'impose pas sauf des fois ça peut m'arriver, mais vraiment... je veux pas qu'il y ait de frustration en fait, et si j'impose et qu'il y a de la frustration ça va aller à l'encontre de ce que je veux donc euh, donc je trouve le juste milieu, c'est pas facile !

Tu m'étonnes ! Ah c'est génial du coup parce que t'arrives à les, par exemple sur les activités plutôt individuelles tu fais comment, tu travailles quand même le vivre ensemble ou tu te dis « bah sur ces activités-là c'est pas ma priorité et je travaille plutôt le progrès, le plaisir » ?

Moi je dirais que j'ai plus d'activités individuelles au sens, au sens classe, c'est-à-dire y'a une activité individuelle sur le plan moteur, mais je crois que c'est la, c'est la seule quoi. Tout le reste c'est tout le temps collectif avec moi maintenant.

Vas y, je t'écoute, parles moi en un peu, comment tu fais par exemple pour les activités genre en athlé ?

(...)

Ou en natation ?

Bah en athlé euh, en athlé y'a des, ils ont des bonus quand ils choisissent de courir à plusieurs. Et en fait c'est une prise de risque parce que si ils courent à plusieurs y'a forcément une diminution de la perf pour l'un des deux, parce qu'on n'a pas vraiment, de toute façon même quand on a la même VMA y'en a un qui peut aller plus vite que l'autre. Et comme y'a une notion de distance, tu marques des points à chaque fois que tu augmentes ta distance donc quand ils prennent le risque d'être ensemble, il faut vraiment pas qu'ils se lâchent quoi. Donc si ils arrivent à faire une période de, moi c'est sur des périodes d'1 minute 30 là ce que j'ai testé, si ils se font des périodes d'1 minute 30 à deux, ils ont un point bonus, et donc après ils peuvent se lâcher à nouveau euh bon voilà...

Ça veut dire en course de durée du coup ils courent côte à côte, sur la même distance, et s'ils arrivent à se tenir pendant 1 minute 30 ils ont un point bonus par rapport à leur note individuelle qu'ils auraient eue s'ils avaient couru tout seuls ?

Voilà, en fait, je travaille avec un système de score, donc ça leur augmente leur score, et en fait comme j'utilise, je peux moduler mon dispositif, ils peuvent changer, mais y'a toujours un score et donc ils ont leur, chaque leçon ils ont leur record, ils savent où, ce qu'ils ont fait comme record la leçon d'avant, et le record en fait est un indicateur qui est à la fois un indicateur de performance individuelle, autoréférencé, mais dedans j'y mets, j'y greffe différentes choses, c'est-à-dire qu'au départ par exemple là j'ai essayé de greffer de l'échauffement, de ne pas s'arrêter pendant un échauffement, d'avoir un temps de récup' aussi où pendant 3 minutes je ne m'arrête pas et là je mettais des points bonus là-dessus. Et en fait j'augmente la difficulté du dispositif parce que faut quand même que je me rapproche de mon record, voire que je continue à essayer de l'améliorer. Donc ça va me demander euh, bah d'améliorer ma gestion de course par exemple. Après j'augmente la durée, et si je veux continuer à avoir un bon record ça veut dire que bah pareil, en termes d'intensité je serai capable de mettre une intensité légèrement supérieure. Euh, y'a les points sur le contrat, est-ce que je remplis le contrat que je m'étais fixé, là j'ai des points aussi...

Et au niveau collectif du coup...

Donc en fait...

Là après, au niveau collectif c'est surtout sur les moments de course, courir côte à côte, arriver à se mettre ensemble et essayer d'augmenter sa performance collective ou en tout d'arriver à...

Et puis y'a du coaching. Qui, bah ils ont une fiche qui est toujours la même, ce que je ne faisais pas dans mes années de début de carrière, donc fiche qu'ils connaissent par cœur, mais du coup qui au départ, c'est juste remplir la fiche, et assez vite après je leur dis « bon bah voilà regardez maintenant regardez avec cet élément là, vous pouvez donner des conseils durant la course, avec cet élément là, maintenant il faut encourager », et en fait à chaque leçon y'a un thème qui se surajoute.

Sur la fiche tu rajoutes un thème à chaque fois ?

Voilà. Ou alors des fois ça peut être juste oral, par exemple je dirai « cette leçon par rapport au coaching le truc qui manque, c'est par exemple encourager son camarade », donc c'est un truc plutôt motivationnel quoi, ou c'est « informer en permanence », c'est-à-dire là t'es bien, là t'es... voilà. Après je vais dire « maintenant cette leçon là maintenant on n'a plus le droit d'informer pendant la course, on a le droit d'informer que à la fin de la minute 30, à la fin des 4:30 à la fin des 6 minutes. Mais par contre vous devez, vous avez le droit de conseiller sur la respiration par exemple. Vous avez le droit de conseiller sur l'allure. » Après c'est, pour l'instant c'est assez euh, c'est pas très calibré (rires), je teste. Mais ce que j'aime bien actuellement c'est de voir mes élèves qui s'entraident et pas que dans le moteur, de voir des vrais coachs qui sont au service de l'autre quoi, mais vraiment plus qu'au service même. Je veux dire un bon coach c'est pas quelqu'un qui reste à 200 mètres de son camarade, il doit le suivre même en marchant, il doit l'informer, rien lui dire quand il voit que ça tourne et, et comme ça fait partie de l'évaluation, en tout cas les élèves que j'ai là, ils sont ultra motivés eux. Là ils veulent être les meilleurs coachs, donc je mets des niveaux de coaching donc, or argent bronze, ils veulent être les coachs de niveau olympique quoi, donc euh. Et en fait au départ donc c'est ça qui les motive et en fait là, je me rends compte qu'à la fin c'est quelque chose de naturel, et qu'ils prennent beaucoup de plaisir à informer l'autre, à... J'ai une petite anecdote d'ailleurs à ce sujet : c'est donc que là j'ai une classe de 3^{ème} qui était vraiment d'un niveau très faible en demi-fond, avec des élèves qui avaient vraiment des grosses difficultés respiratoires, des difficultés de l'ordre de la vitesse de course, à maintenir une vitesse de course sans marcher, des, limite des évanouissements, des grosses grosses difficultés quoi, et à la fin, avec ce coaching, je suis, moi j'ai l'intime conviction que c'est ça qui a joué, j'ai ces élèves-là qui ne s'arrêtaient plus, qui avaient une meilleure gestion de course, qui finissaient pas complètement ratatinés à la fin, allongés, limite à tomber dans les vapes, et je pense que c'est la présence de l'autre, qui fait que 1. ça rassure 2. ça me donne envie de me dépasser, mais en même temps ça m'évite de franchir le trop grand dépassement. Parce que j'avais des élèves, courir en demi-fond c'est le danger de cette activité, c'est que des fois ils vont trop loin dans l'effort. Et donc dans l'évaluation y'avait ça, je dois finir, mais je dois pas être vidé au point de m'allonger quoi, ce qui est un indicateur de sécurité que j'avais mis là cette année en place j'avais jamais fait. Et ça m'a interrogé cette histoire d'évanouissement, de limite je suis tellement au bout que je me mets en danger quoi donc, c'était un indicateur je dois être au maximum, mais je dois être encore sur mes 2 jambes, être capable de souffler, limite de parler 1 minute après. Et je pense que le coaching m'a beaucoup aidé là, les, je me suis servi des élèves qui ne couraient pas pendant ce temps-là, ça m'a sécurisé sur le plan de la sécurité, c'est le cas de le dire, je savais qu'il y avait toujours un élève à côté d'un autre ou très proche, à le surveiller, et surtout ça jouait le rôle d'alarme un peu, quand ouais un peu d'alarme incendie qu'il faut pas déclencher quoi. Et le coach c'est un peu dans ce rôle là aussi indirectement.

Prévenir et toi ta place elle est où là-dedans en tant qu'enseignant ?

Bah là elle est... elle est un peu partout, c'est ça qui est, qui est complexe. C'est que à la fois pour certains élèves elle est dans est-ce qu'ils remplissent bien la fiche ?, même en 3^{ème} j'ai une élève là qui relève d'ULIS, mais qui est pas en ULIS, c'est est-ce que elle, elle remplit bien la fiche parce que si elle le remplit pas bien bah tout s'effondre pour la gamine qui court en fait, elle court pour rien. Il est à la fois, dans, dans justement dans cette classe-là j'avais toujours une vigilance sur 2 ou 3 élèves que je savais être capables de me mettre en danger. Et puis après elle est sur, bah elle est sur cette activité là, honnêtement elle est plutôt sur du motivationnel je trouve. Parce qu'en fait bah tout est joué dès le contrat et après ce qui va jouer c'est les petits conseils techniques, c'est « c'est bien, t'es régulier », « c'est bien t'es assez souple dans ta foulée », « pense à ta respiration », des élèves qui sont en blocage respiratoire. Et puis quand c'est fini, c'est, c'est rassurer, c'est rassurer sur, même quand on rate, « c'est pas grave, aujourd'hui c'est ton niveau, c'est pas grave si aujourd'hui c'est moins bien que d'habitude, l'important c'est que toi, t'as pas triché avec toi-même, t'as donné ce que t'avais à donner ». Donc en fait ouais, c'est très très, c'est l'activité où je pars un peu dans tous les sens, où je devrais être un peu plus cadré. Mais euh, j'arrive pas à l'enseigner autrement (rires).

Ouais et puis ton style, enfin ouais j'ai l'impression que tu prends du recul malgré, enfin t'essaies d'être proche et à la fois des fois quand tu les mets en binômes, enfin c'est en binômes là du coup les observations ? Binômes affinitaires...

Ouais.

... affinitaires là ou pas ?

Bah euh... ah non ! Parce que comme ils veulent courir par affinités dans leur contrat, soit avec des gens qui sont un peu du même niveau de course qu'eux, du coup ils se retrouvent piégés à devoir être observés – enfin piégés gentiment – à devoir souvent être observés, alors un garçon une fille souvent...

C'est le hasard ?

... avec des gens avec qui j'étais pas forcément au départ...

C'est le hasard ou c'est parce que les garçons sont plus performants et les filles, enfin c'est pas le niveau qui fait ça ?

Non parce que en fait indirectement ils ont envie de courir avec des gens qui leur plaisent, qui leur correspondent donc finalement course 1 on se trouve avec des gens qui aiment bien courir ensemble, mais ça veut dire que bah sans le savoir, ils le savent pas au départ, ils vont être coachés par des gens avec qui ils ont pas trop l'habitude quoi. Ils sont peut-être introvertis et là il va falloir qu'ils forment un binôme quoi. Et la grande fierté – alors je pourrais pas le mesurer – c'est quand même le sentiment là que j'avais, beaucoup de binômes où il se passait un truc, c'est un truc un peu, c'est difficile à décrire, y'a de l'alchimie quoi, c'est euh, les gamins on sent qu'ils prennent plaisir à former ce binôme quoi, et euh par exemple tout le reste n'existe pas quoi, ils ont décroché de la leçon et de ce qu'il se passe autour, ils forment plus qu'un binôme en fait, qui s'entraîne...

Binôme fixe ?

... ça c'est un truc qui me plaît quoi.

Les binômes sont fixes sur tout le cycle ou tu les changes régulièrement ?

Non ils sont, ils sont modifiés. Ils sont modifiés, mais là quand j'ai fait l'évaluation en fait euh, du coup on les a maintenus les 2 dernières leçons. Le binôme qu'ils ont choisi l'avant-dernière leçon était le même, pour gagner du temps, c'est un objectif un peu, contrainte temporelle quoi, et qui aussi m'avantage moi et me sert pour justement ils se connaissent, ils savent ce que vaut l'autre et... ouais, non je pense que c'est bien aussi de faire comme ça.

Ouais t'es stabilisé quand tu peux euh... ton évaluation elle se passe comment ?

Oui à un moment donné c'est stabilisé.

Ok. Au niveau de l'évaluation comment ça se passe ?

L'évaluation se passe comment ? ... Toujours en demi-fond ?

Ouais.

Bah euh là, là il y a toujours ce système de score là, qui est un peu le reflet de la qualité de mon engagement, la qualité de ma course, la qualité du contrat, la qualité aussi de euh bah de la prise de risque, est-ce que je cours avec toi ou pas ? Est-ce qu'à un moment donné j'ai bien fait qu'on se sépare ? J'ai essayé 30 secondes et bon t'es pas bien, moi je te fais courir à une vitesse trop élevée, vaut mieux qu'on se sépare, c'est une forme d'intelligence, c'est ce que je leur dis. Je sais pas, à un moment donné, quand y'en a un qui est moins bien, moi je suis capable de faire mieux, c'est une forme d'intelligence pour les deux, de le faire, donc ça fait partie de tout ce système de score. Alors après, je pourrais le détailler, mais moi ce qui m'intéresse c'est le global quoi. Et pour aller loin dans leur note il faut qu'ils mettent en synergie tout ça quoi, donc...

Ouais, c'est encore un autre élève. Ils courent avec un autre élève que leur binôme, c'est un élève avec qui ils ont le même niveau donc... ouais ?

Voilà. Ouais dans la séance ils partagent, ils partagent au moins à 3 en fait.

Ok et là-dessus après est-ce que tu peux me dire sur les apprentissages, sur lesquels tu cibles, en demi-fond dans un autre élément tu m'as parlé beaucoup des apprentissages, toi ce qui t'intéressait c'était le progrès, le plaisir, les apprentissages sur lesquels tu cibles ils se résument à ça ou y'en a d'autres ?

Bah en fait tout dépend des classes. C'est-à-dire que là tout ce que je t'ai décrit c'est avec cette classe-là cette année-là quoi. J'ai pas du tout fait la même chose l'année dernière avec l'autre 3^{ème} qui était plus nombreuse, avec des élèves qui envoyaient, donc en fait là aujourd'hui les programmes me le permettent donc, et puis peut-être l'âge aussi me le permet, je, avant je me disais qu'il fallait que j'aie une continuité c'est-à-dire que j'ai proposé ça en 3^{ème} l'année dernière, il faut que propose la même chose cette année. Là en fait j'ai toujours en cadre, mais je

me laisse une grande marge de liberté pour m'adapter à la classe quand même. En fait là je pense que ce dispositif là je l'ai fait vraiment par rapport à, sinon j'allais me retrouver dans la panade avec cette classe-là. Si je gardais ce que j'avais fait l'année dernière, bah je mettais un paquet de mes élèves en difficulté quoi. Et ouais la notion de plaisir, je suis pas sûr qu'ils aient eu beaucoup de plaisir à courir, soyons honnêtes, beaucoup d'élèves n'aimaient pas courir dans cette classe, c'est assez rare, je crois que j'ai rarement eu dans ma carrière, une classe aussi peu, aussi peu préparée à courir quoi, c'est assez particulier, mais du coup c'est un challenge, et après ils avaient quand même une fierté de l'avoir fait et beaucoup d'élèves étaient contents de me dire « Aujourd'hui j'ai encore battu mon record », pour eux leur record c'était les fameux points-là, donc c'est quand même un truc quand même qui les a marqués, ce système de score, se référer à un score et puis de voir, eux des fois je leur donnais même pas leur score de la fois d'avant, ils s'en souvenaient quoi. « J'avais fait 12 la dernière fois, là j'ai fait 13 » et euh, puis de se vider aussi, d'aller au bout de son effort, y'en avait beaucoup qui étaient très contents d'avoir été capables, et pour justement la gamine qui se mettait plutôt en danger là, qui avait pas les capacités physiques pour courir pendant 9 minutes sans s'arrêter et avoir limite des pertes de connaissance, alors est-ce que c'était du jeu, de la peur de me mettre dans l'effort, je pourrais pas le dire, il aurait fallu faire un entretien avec cette demoiselle, mais en tout cas à la fin, je n'ai plus eu du tout sur les séances d'évaluation de problèmes, alors que j'ai entraîné ces problèmes-là pendant tout le cycle. Et les, y'a une gamine notamment, ça aurait été intéressant de faire un entretien d'autoconfrontation parce que, elle toutes les séances elle a été ultra déçue, elle s'est mise à l'écart des fois carrément du groupe classe, pendant 10 minutes, dans sa bulle, et à la fin elle est venue me voir et « je suis trop fière aujourd'hui, j'ai géré, j'ai pas... »

Du coup peut-être est-ce que tu pourrais me dire toi qu'est-ce qui t'anime aujourd'hui dans ce métier ? Et peut-être même dans ce métier quand tu le vis quand tu construis tes séances aussi en amont ?

C'est marrant j'ai lu un truc récemment là, je pense que c'est assez parlant, alors attends c'est quoi exactement faudrait que je retrouve ... ah attends faudrait que je retrouve ça, comment c'est déjà ?, je l'ai mis dans mon corrigé en plus l'autre jour, euh..., faudrait que j'aille chercher sur internet, c'est des paroles de Rufo... qui doit dire euh « Il faut qu'il reste une trace de l'école, de l'enseignement » et puis après je crois qu'il rajoute « une trace de vie ». Je crois qu'aujourd'hui moi c'est un peu ça. En fait ce qui me rendrait le plus fier c'est de me dire que mes élèves ils se souviendront de mes cours. Et pas qu'ils se souviendront de mes cours parce qu'ils étaient avec moi, mais qu'ils se souviendront de mes cours parce que ils y ont pris du plaisir et que ça a été un moment marquant.

Et pour toi...

Et à la limite, c'est peut-être plus important que, qu'ils aient appris un smash ou un amorti.

Et qu'est-ce que c'est du coup cette trace de vie que tu peux leur laisser ?

Bah, un petit souvenir positif.

Ça se caractérise comment ? Si c'est pas un smash ?

Ah, par un ressenti quoi. Par juste un mot « Monsieur c'était trop bien avec vous. » « Monsieur on vous a pas cette année. » « Ça fait chier. »

Ouais !

En fait juste ces éléments-là qui te font dire, moi quand j'entends ça maintenant je me dis en fait je suis dans le vrai.

Des éléments hors cours ?

Hein ?

Des éléments qui sont hors cours ?

Ouais. Des élèves qui sont tristes le 27 juillet quand ils me disent « Monsieur, c'est notre dernier cours ». Et ça en fait je pense que c'est le plus important. Parce que finalement ouais. On voit que notre ministre de l'Éducation nationale n'a pas un bon souvenir de l'éducation physique. S'il lui restait une trace positive, et puis si on veut vraiment aussi faire changer l'image du prof de gym et du prof de sport et vraiment lui donner une identité c'est-à-dire qu'il soit reconnu en tant que prof d'EPS, en fait si tous les adultes de demain avaient des traces positives,

parce qu'ils se souviendront jamais vraiment de ce qu'ils ont appris – d'ailleurs t'as vu moi j'arrive pas à te dire, ce que j'ai vécu dans mes cours d'EPS – par contre c'est des petites traces et c'est la trace que m'avait laissée cet enseignant de primaire, donc c'est laisser une trace quoi.

Et tu saurais dire...

Et si ça peut être un gros coup de marqueur... Mais pas une trace parce qu'on s'est amusé, parce que c'était sympa. Une trace parce que j'ai vécu un truc marquant quoi, un peu à l'image de ce que je fais dans mon groupe de natation souvent, alors moi je serais peut-être pas capable de le faire, mais je serais admiratif d'un collègue qui arrive à utiliser ce que je fais en natation pour ensuite emmener ses élèves faire de la randonnée aquatique palmée par exemple. Leur faire vivre des trucs un peu hors norme, des trucs on s'attend pas à vivre ça à l'école.

C'est quoi du coup ton exemple en natation ?

Bah c'est un peu ce que je te racontais en athlétisme. C'est euh, c'est, c'est des sensations en utilisant les palmes notamment. Que les palmes soient pas juste là pour faire gadget, ça fait partie intégrante de l'épreuve, faut savoir les utiliser, sous l'eau, sur l'eau, savoir palmer, et puis y'a aussi cette notion encore de binôme, parce que je pense que dans leur style futur, s'ils veulent faire de l'apnée, faut leur apprendre à faire de l'apnée à deux, apprendre à se surveiller, apprendre à se suivre à bonne distance. En fait dans l'épreuve y'a un moment où ils ont ça à faire, d'être capable de nager côté à côté, qu'il y ait un leader devant, un leader derrière, quand je vais sous l'eau y doit y en avoir un qui surveille. Et là j'essaie d'intégrer aussi quelques signes de plongée, qu'ils aient quelques éléments culturels, et puis qu'il en reste quelque chose en dehors, l'idée de trace toujours, c'est assez, c'est un peu nouveau ça, mais dans ce que je lis, je me dis que c'est peut-être intéressant de creuser ça, plutôt que de leur faire toucher du mur.

Ouais, et de leur faire faire de la répétition. Et pour toi du coup est-ce que c'est ce qui t'animait aussi à l'époque, enfin à l'époque dans le sens quand tu as démarré le métier ou même dans ta professionnalité ou comment avant qu'est-ce que t'animait à l'époque ?

Bah ce que je te disais de faire apprendre, mais je pense que moi la fameuse note d'attitude qu'on mettait hein dans le brevet de 87, sur le CIP là – connaissance, investissement, progrès – donc là-dedans je mettais toujours 6 points, qui me dérangeait un peu d'ailleurs de les mettre ces points-là je me souviens, je les mettais quand même hein et, c'était toujours, bah en fait c'était le gamin le plus scolaire qui avait ces fameux 6 points, c'est celui qui s'échauffait quand je lui demandais de s'échauffer, qui rangeait le matériel quand je lui demandais de ranger le matériel, qui écoutait quand il fallait écouter, donc le parfait petit élève modèle, donc je pense que c'est important d'avoir ça aussi, ce cadre-là, ce respect, de rentrer dans le moule d'élève, mais en fait depuis 4-5 ans je me rends compte que c'est largement insuffisant. Si être citoyen c'est juste respecter des choses, même à la fac d'ailleurs, pour moi on est loin de notre mission d'éducation.

Ouais donc aujourd'hui t'es vraiment sur une logique plus, enfin en tout cas tu vois que ce qui est important pour toi c'est que les élèves progressent et arrivent, ils restent pareil en binôme même en natation, tu les mets régulièrement en binôme ?

Ouais, ouais toujours.

Même en observation ?

Le binôme aujourd'hui est ma, est ma bouée. Je l'utilise et je surexploite même. Ce qui veut pas dire que j'utilise pas d'autres formes de groupement. Mais ça devient un peu ma base ouais.

Et puis souvent affinitaire quand même malgré tout...

c'est une bonne façon de faire je sais pas, c'est tout à fait critiquable tout ce que je fais hein. Donc euh, mais effectivement moi ils travaillent quasiment jamais seuls maintenant. De temps en temps, quand je veux vraiment qu'ils se retrouvent face à la difficulté ils sont seuls, ça arrive quand même souvent, mais y'a quand même beaucoup de moments aussi où ils sont jamais seuls.

C'est vachement bien du coup là-dessus hein. Et est-ce que tu sais si c'est, est-ce que toi dans quelles situations tu te réalises ou te réalisais avant dans ce métier-là ? À quels moments tu te sens bien en gros dans le métier ?

Bah je dirais tout le temps. Parce que même, même dans les moments difficiles ou que j'ai eus dans les établissements difficiles, y'a peut-être un peu plus d'angoisse d'aller en cours, c'est normal. Tu te prépares en amont, beaucoup plus tôt, tu te mets en tenue de combat quoi, mais y'a toujours eu l'idée que, bah faut y aller, faut que quelqu'un le fasse quoi. Et que c'est utile. C'est ultra nécessaire. En fait c'est pas la discipline qui compte, c'est la manière dont on l'utilise. La discipline n'est qu'un moyen finalement. Et l'élève peut très bien vivre des maths, du français, de l'anglais et qu'il reste 0 trace. Et vivre un cours d'EPS et que même y'ait des traces très négatives alors que c'est censé être une matière dans laquelle l'élève s'épanouit. Il peut en rester justement des traces indélébiles très négatives. Donc les meilleurs enseignants moi quand je discute avec eux c'est ceux où j'ai le sentiment que la façon de faire laisse des traces aux élèves, leur laisse des apprentissages durables, des apprentissages que l'élève y voit du sens, le sens ça me semble vraiment essentiel. Que l'élève comprenne pourquoi il fait ça et que ça devienne son problème, c'est plus le problème du prof. (...) J'ai peut-être un peu dévié ta question.

Non au contraire, toi tu te réalises en fait à partir du moment où tu arrives à pratiquer un peu la dévotion, où c'est l'élève qui se rend compte, enfin en tout cas c'est lui qui arrive à prendre en compte, en considération quels sont ses besoins et comment il peut évoluer ?

Aujourd'hui ouais j'essaie. C'est pas simple. C'est pas simple parce qu'on a, on a beaucoup de solutions à donner aux élèves. Et on en donne. Il faut en donner.

Est-ce que tu peux me raconter un moment où tu t'es senti fier dans ton métier, un moment concrètement avec une classe ou avec un élève ? Récemment peut-être.

Rhola, non y'en a beaucoup hein, c'est compliqué. C'est compliqué. Pfff, c'est très compliqué ce que tu me demandes.

(Rires)

Mmmhhh un moment où je me suis senti fier. Je sais pas, ça arrive souvent. Ça arrive très souvent ! D'être assez fier de ce que je fais. Mais pas par vanité, par euh, en me disant t'es un super prof, mais parce que y s'est passé un bon moment quoi, donc je suis pas le seul commanditaire de ça.

Un bon moment...

Moi je mets les ingrédients, mais... Un bon moment ça se joue à 30 +1, ça se joue à 22 +1... donc euh, le moment c'est quand tout le monde quitte la salle en me disant au revoir déjà. ça c'est un bon moment. « Au revoir Monsieur », je sais que quand ils partent, que moi je suis pas forcément en face d'eux, qu'ils font l'effort malgré que je sois à 4-5 mètres, de me dire au revoir, je sais que quelque part, dans le au revoir y'a l'idée de merci. Des fois, ce au revoir il est même mieux que le bonjour parce que le au revoir c'est un effort, ils sont crevés, ils ont cours derrière ou ils doivent récupérer leur car donc ils ont aucune raison de me dire au revoir et je sens que y'a pas que de la politesse là-dedans, y'a l'idée bon vivement que ça recommence quoi.

(Rires)

En fait la fierté ouais, c'est quand tous mes élèves me disent au revoir à la limite. Si je réfléchissais.

Et tout ça ensemble, c'est pas...

En me regardant avec un grand sourire l'air de dire « On a passé un bon moment quand même ».

Ah ouais c'est génial là-dessus, et tout ça ensemble, pas spécialement celui qui a le plus galéré ou celui qui était le plus en difficulté ?

Ça peut être n'importe quel élève, tout dépend comment il va le dire, tu vois. Si c'est au revoir pour juste dire au revoir, mais souvent c'est un au revoir ouais où y'a le sourire, y'a le regard, qui veut dire on a partagé quelque chose quoi. Ça oui, ça je le ressens. Ça je suis assez fier quand j'en ai beaucoup, parce que c'est presque un indicateur de la qualité de l'enseignement. Les élèves qui partent vite c'est un indicateur il s'est peut-être passé des trucs géniaux hein, peut-être même mieux que ce que je crois, peut-être même mieux que quand y'a beaucoup d'au revoir, mais en tout cas quand il y est, là je sais qu'il s'est passé quelque chose.

Ouais.

Ça c'est intéressant que tu me fasses parler de ça parce que ça c'est un truc que j'avais pas forcément, j'avais pas mis de mots là-dessus, c'est toi qui me fais sortir ça et là tu vois tu me fais penser à ça. Et tu vois c'est assez intéressant.

Ouais, c'est un indicateur en plus assez objectif...

La façon dont un élève quitte mon cours. Pas de recherche là-dessus ?

J'ai rien eu là-dessus, même sur la notion de plaisir, progrès, c'est vrai que c'est de la reconnaissance en fait que tu as développé envers ton enseignant qui a pu développer chez toi quelque chose, c'est une vraie preuve de respect je pense.

Ouais c'est ça.

Ouais et ça c'est pour toi des choses qui sont fondamentales. Du coup juste un truc, le moteur, comment tu te places par rapport au moteur parce qu'en fait on en parle, mais sans des fois vraiment mettre le mot, pour toi par exemple dans tes objectifs ou ainsi de suite, est-ce qu'ils sont plutôt moteur ou est-ce qu'ils sont plutôt sociaux, comment tu te places par rapport au moteur ?

Bah comme l'idée c'est d'être le plus compétent sur le plan moteur possible, toujours, bah le moteur il est forcément, c'est ce qui est au centre en fait, et le reste c'est ce qui enrobe, c'est la mise en œuvre en fait. Pour moi le vivre ensemble c'est de la mise en œuvre, c'est de la, c'est de la, c'est de l'habillage, comment dire, habiller l'atmosphère en fait, habiller l'atmosphère du cours. Mais le centre du cours, ce pour quoi on est là, c'est pour le moteur. Maintenant, y'a comment on le fait. Le moteur, ce serait un peu le quoi, et tout le reste, ce qui va en rester, c'est le comment quoi. C'est-à-dire que le moteur en fait, je pense que je fais la même chose que plein de collègues, y'a des trucs que je fais mieux, des trucs que je fais moins bien, je sais qu'il y a des trucs sur lesquels j'insiste parce que je sais que c'est ça qui va déclencher le progrès, mais y'a des gens qui sont peut-être largement meilleurs que moi sur le plan moteur. Par contre, est-ce qu'il restera des traces, si ça fait pas sens pour l'élève – tu vois on en parlait tout à l'heure – c'est un peu d'ailleurs ce que nous dit Nicolas Terré, si on n'est pas dans le mode d'engagement de l'élève, dans sa fameuse pédagogie des histoires-là, il nous explique que l'idée qu'il y a un sens et qu'il y a que l'élève qui construit son sens et c'est lui qui vit ce que tu proposes, il le vit des fois complètement différemment de ce que t'as prévu en amont quoi, donc ce qui est intéressant, le moteur est au centre, parce qu'il nous permet de vivre des émotions, de se dépasser, de ressentir son corps, de mieux l'appréhender, de mieux le connaître, de pas se mettre en danger, en dehors, d'être plus habile sur un vélo, de mieux courir, de mieux nager, de pouvoir être capable de nager en milieu naturel avec des connaissances, donc oui le moteur est essentiel, de savoir mieux se servir de son corps, aujourd'hui et demain, mais après l'habillage, le vivre ensemble, le faire ensemble, c'est ce qui va créer le sens, le plaisir et la trace.

Et donc qu'est-ce qui...

Et ce qui va peut-être une pédagogie des histoires, même si le moteur, ce que tu vas proposer comme ciblage est on va dire l'ingrédient qui va faire saliver quoi, c'est un peu le menu. Et le reste ce serait la dégustation. Si tu proposes pas un menu alléchant dès le départ sur le plan moteur, bah c'est compliqué de, t'as beau mettre tout ce que tu voudras, des binômes, du vivre ensemble, de la coopération, bah si le menu est pas bon, je veux dire, si c'est des sardines et qu'elles sont présentées dans une boîte, bon bah ça change rien quoi et pareil si c'est des brocolis et que t'aimes pas les brocolis t'auras beau les faire à ta façon, ça marche non plus quoi. Donc c'est les deux. C'est à la fois le menu et la façon de le présenter, la façon de l'amener, la façon de le cuisiner, c'est un peu le parallèle que je pourrais faire.

Ah ouais. Mais quand même si je comprends bien, j'ai l'impression que le moteur tu le changes régulièrement alors que l'aspect plutôt social j'ai l'impression que t'es quand même sur une ligne de conduite à peu près identique tout au long de ton cours, tout au long de tes cycles, de tes séquences, de ton année ?

C'est assez juste. C'est assez juste, en ce qui concerne les élèves entre eux, par contre en ce qui concerne mon positionnement, comme dans mon arrière-plan y'a toujours l'idée qu'il faut que ça tourne rapidement, euh par contre là c'est jamais pareil, c'est toujours différent. Et même les élèves me surprennent aussi dans leur façon de,

même si je mets des, j'utilise un fonctionnement équivalent, les réponses ne sont jamais les mêmes, la façon dont fonctionnent un groupe, un quatuor, un groupe de 6, un groupe de 8, 2 élèves, déjà 2 mêmes élèves c'est jamais la même chose d'un cours à un autre, du premier trimestre au dernier, d'une heure à une autre, donc en fait malgré le fait que j'utilise effectivement toujours un peu les mêmes stratagèmes, y'a toujours des surprises, des nouveautés, des choses sur lesquelles il faut rebondir et... des collaborations qui semblent infructueuses et qu'il faut limiter, qu'il faut réorienter, et puis moi en tout cas, ce qui est sûr que, moi dans mon intervention avec l'élève, elle est toujours, je sais jamais ce que je vais lui dire, c'est toujours sur l'instant, c'est du ressenti, c'est tu sens qu'il faut le faire à tel instant, à ce timing -là ou parce que tout simplement parce que là j'ai le temps, parce qu'après j'ai peut-être plus le temps de m'adresser à toi. Et c'est là, on parlait de frustration tout à l'heure, bah c'est exactement ça quoi, c'est que moi mon interaction après l'élève, tout mon enseignement est fait pour me libérer du temps, pour guider les binômes, guider les quatuors, guider les groupes, donner des consignes, mais ce qui m'anime aujourd'hui c'est pouvoir donner plus de feedbacks à plus d'élèves, plus qualitatifs, qu'ils soient interrogatifs, positifs, négatifs, de conseils, et là c'est la grosse frustration, parce qu'en fait bah l'idéal c'est un prof un élève, là on saurait qu'on fait bien notre boulot qui pourrait aider l'élève en permanence, sans forcément d'ailleurs lui parler en permanence, peut-être juste l'observer, voilà. Sauf que voilà on a 30 élèves, et donc le temps est pas extensible et la frustration elle est là aujourd'hui.

Et pour toi du coup qu'est-ce que tu fais quand un élève est en échec dans une situation proposée, comment tu régules ton apprentissage, qu'est-ce que tu mets en place ?

Là je sais que moi j'ai tendance à être plutôt directif. Euh j'aime pas l'idée de le laisser avec son problème ou de le refaire chercher une solution, c'est peut-être idiot, je devrais peut-être pas faire comme ça, y'a l'idée que moi il faut qu'il sorte avec des progrès, pas qu'il ait vécu 10 leçons d'EPS et qu'à la fin c'est un éternel débutant. C'est pour ça que j'ai tendance quand l'élève est vraiment en échec à guider, à orienter la réponse, à lui montrer, à lui faire faire devant moi, derrière et puis à tout de suite corriger, lui dire « C'est bien, là c'est bon t'es sur la bonne voie » et là dans ce cas je sais que je peux laisser la liberté. Je vois qu'il a compris, c'est pas acquis, mais il sait ce qu'il faut faire, donc je lui fais confiance, et c'est vrai que je suis plutôt dans un guidage assez fermé quand il y a de la difficulté. Bah c'est ma façon de fonctionner, ça paraît, c'est très critiquable, mais...

Ouais, mais dans l'optique d'agir, mais de mettre en place quelque chose qui fonctionne, et pour toi du coup une séance réussie tu disais que c'était plutôt quand les élèves avaient progressé, mais une séance réussie pour un élève qui est peut-être en, qui arrive pas, qui réussit pas, quelle trace tu peux lui laisser ?

Bah je sais toujours qu'il y a un tout petit progrès, même si c'est un truc minuscule, mais qu'il y ait toujours un... donc j'ai toujours un œil sur les élèves les plus en difficultés dans mes leçons, et l'idée c'est que les 3-4 que j'ai repérés, faut qu'ils sortent du – par exemple si on prend l'exemple de la natation on était sur la natation – ils ont eu 50 minutes de pratique, il faut qu'à la fin des 50 minutes y'ait un truc en plus, un truc que je savais pas faire, et des fois je peux même redescendre sur des choses très, très basiques, mais un truc que je savais pas faire qu'il faut que je sache faire. Là je peux utiliser du matériel, je peux utiliser des choses quoi, l'exercice de remédiation, mais... ça peut être juste des fois de mettre des oreilles dans l'eau, des trucs tout bêtes hein, et euh, ça peut être sur le ventre, sur le dos, faut que je trouve un truc qui fasse qu'ils sachent faire un truc supplémentaire qu'ils savaient pas faire avant, suffisamment. Mais ça va un peu à l'encontre de ce qu'on connaît de l'apprentissage on sait qu'il y a des moments de régression, des moments de stagnation, et pourtant moi je suis toujours dans l'idée que non, il faut qu'il y ait un truc en plus.

Ouais, mais c'est parce que peut-être t'es perfectionniste là-dessus, mais c'est aussi positif, c'est ça qui te pousse et c'est comme ça que tu prépares tes séances, j'ai l'impression que quand tu guides tes choix, ce qui guide tes choix dans tes préparations de séances c'est l'apprentissage des élèves donc du coup tu te dis bah si j'y arrive pas sur le moteur j'y arriverai sur le social, j'y arriverai sur autre chose, c'est ça non si je comprends bien ?

Oui. Oui y'aura, y'a aussi un peu de cette idée-là oui, c'est sûr. Mais le moteur est quand même vachement important. Sur les élèves en difficulté pour moi c'est super important. Autant sur les élèves qui sont en réussite, j'ai moins tendance du moins à les, je le fais, mais moins, que pour les élèves en difficulté. Là je reste dans l'idée de la natation hein, parce que pour moi l'idée de natation c'est vraiment qu'il sorte avec un bagage où il est en sécurité donc effectivement les gamins qui sont nageurs de club, bah ils vont bosser, ils vont avoir des trucs, ils vont avoir du ludique, ils vont avoir du, je pense qu'ils vont prendre du plaisir dans la leçon, par contre effectivement je suis pas sûr qu'ils progressent à chaque leçon. D'ailleurs pour l'anecdote, j'avais fait, sur mes 2 classes l'année dernière j'avais fait un petit questionnaire, sur les progrès, et je crois que c'est dans la tranche des élèves que j'avais repérés comme les meilleurs nageurs, où là j'ai le moins d'élèves qui m'ont dit qu'ils avaient

progressé de façon très très significative. Donc c'est que, ils ont appris d'autres choses hein, mais sur le plan moteur effectivement eux ils ont ressenti que c'était pas, c'était pas des progrès immenses. Ils ont pas forcément mis qu'ils avaient pas progressé d'ailleurs, mais quelques-uns m'ont mis qu'ils savaient faire la même chose que ce qu'ils savaient déjà faire, ils ont été honnêtes de ce point de vue là, enfin c'est leur ressenti hein.

Mmmhhh carrément. Ouais puis, du coup tu leur faisais passer une grille anonyme ou ils devaient dire un petit questionnaire, ils devaient répondre avec...

Ouais.

... et dire qu'est-ce qu'ils avaient appris...

Exactement.

... quel était leur progrès ?

Ouais.

Et après t'en fais quoi de ces questionnaires-là, t'essaies de les réinvestir ?

Je fais des, je fais des, des camemberts (rires).

Ouais. Et tu leur montres ou tu le gardes pour toi ?

Hein ?

Tu leur montres ou tu le gardes pour toi ?

Bah là j'ai pas eu le temps. Mais euh, pourquoi pas ? Non, mais là c'est vrai que pour l'instant c'était pour moi. Parce que je suis encore dans l'idée de, d'améliorer mon enseignement donc, pour l'instant c'est plus dans cette optique-là.

Ouais, ok.

C'est que, ouais on va dire le trépied de ma chaise c'est ... plaisir, progrès ... trace on va dire, je sais comment dire, plaisir, progrès et euh... dans le mot trace, ça pourrait être trace de mixité, trace de vivre ensemble, trace de socialisation, donc ouais un peu les 3 pieds de la chaise quoi. C'est vrai que mes diagrammes, je crois qu'il y en avait 3 ou 4 mais y'avait quand même ces 3 grands-là qui étaient, que j'avais pas forcément d'ailleurs consciemment mis en avant, mais c'est ceux-là clairement que, sans trop me poser de questions, j'ai mis quoi.

Ça permet du coup de te définir un peu comme prof d'EPS ça, t'es d'accord avec moi ? Ces 3 pieds de chaise.

Bah sans doute ouais. Bah aujourd'hui oui.

Par rapport au passé du coup peut-être t'as quelque chose à, quand tu dis aujourd'hui, tu pourrais préciser sur ce que t'entendais avant ?

Ouais c'est intéressant que tu me dises ça parce que, bah y'a quand même l'idée et ça on en n'a pas parlé, mais si je veux être un peu égoïste, je pense qu'y a quand même l'idée d'épanouissement aussi dans son métier. Y'a l'idée que j'ai toujours essayé de produire une EPS de qualité, j'en suis pas forcément, pas forcément, j'ai forcément conscience que ça a pas toujours été le cas, que les élèves ont pas toujours vécu la meilleure EPS possible, qu'ils auraient peut-être pu vivre une meilleure EPS avec quelqu'un d'autre... mmmhhh, moi j'ai toujours pris du plaisir à enseigner, mais y'a quand même l'idée je pense aujourd'hui, c'est peut-être l'âge qui fait ça, de, d'être fier de ce qu'on propose et d'être fier d'innover, de proposer des dispositifs que les autres enseignants ne proposent pas forcément, sortir des sentiers battus. L'idée aussi que moi je me fais plaisir à enseigner. Et que j'ai pas l'impression de, d'enseigner des trucs qui me font pas plaisir, et dans lequel je vois pas quelle est ma plus-value. Et puis un moment, quelqu'un qui pourrait faire aussi bien, voire mieux, avec une espèce de recette d'enseignement... je pense que le métier d'enseignant est une compétence, mais également, est, bah un peu, un peu magique aussi quand même je trouve.

Et là-dessus tu pourrais un peu développer ou préciser sur cette notion d'émancipation dans ton métier ? Toi, tu pourrais me dire qu'est-ce qui fait que tu t'émancipes, qu'est-ce qui fait que tu t'épanouis ?

Bah parce que je suis fier de ce que je propose aux élèves. Et derrière l'idée de fierté, y'a l'idée donc de, parce que je suis fier parce que je sens qui, y'a la notion que je sais qu'ils vont prendre du plaisir, qu'ils vont en garder une trace. Y'a l'idée aussi, c'est que je sais ce qu'ils apprennent, où je suis cohérent, je sais où je vais, je sais où je les emmène, et ça c'est vachement important, je pense que pendant une paire d'années, j'arrivais pas à avoir cette vision lointaine de vers où je les emmène quoi. Aujourd'hui je sais en démarrant la première leçon où on va à la fin. Et ça ça a jamais été quelque chose de simple de faire ça, au contraire, c'était quasiment impossible à faire.

Tu formalises les attentes surtout par rapport à l'évaluation ou par rapport à d'autres critères ?

Non, pas forcément par rapport à l'évaluation, par rapport à l'objectif moteur assez vite, par rapport aussi à qu'est-ce que je vais cibler sur le plan de la démarche citoyenne et de, bah ce qu'on appelle les méthodes pour apprendre, mais j'aime pas trop ce mot là, ce serait plus tôt de, le comment j'apprends quoi. Sur le comment j'apprends avec qui j'apprends, ça je suis assez clair aussi, je sais où je veux les emmener, je sais jusqu'où je veux les emmener, et je sais jusqu'où je veux les arrêter aussi. Parce que ça sert à rien de vouloir tout faire.

Et ce ciblage et cette limite, tu la trouves où, tu la trouves dans les textes, tu la trouves dans des conceptions que tu as, tu la trouves, tu choisis ça où tes méthodes pour apprendre ?

C'est ce que tu dis c'est un pêle-mêle, c'est toutes les lectures, la tonne de lectures, c'est ce que je fais depuis le départ et que j'ai fait évoluer, c'est le, et c'est aussi aujourd'hui, c'est un peu le, je prends le pouls de la classe quoi. Et ça je pense que c'est un peu anti-textes, du coup, mais euh, je crois que 1. je m'en moque et 2. je pense que je suis dans le vrai, c'est-à-dire que j'ai pas honte aujourd'hui de dire que je propose une EPS qui, où au mois d'août je sais pas ce que je vais proposer. Je sais en gros les grandes lignes quoi, je sais quel va être mon type d'enseignement et ce que je vais faire vivre à mes élèves, mais je prends le pouls et du coup ça devient un vrai projet de classe, parce que c'est en fonction de mes élèves, de ce qu'ils sont, et puis d'un, c'est ça d'une espèce d'atmosphère de classe, je sens où sont les besoins, ce qu'il faut que je, les chemins où je vais vers l'impasse, j'anticipe l'impasse, les sens interdits, les pertes de temps, en fait, donc je vais au plus vite, au plus court, là où je sais que de toute façon ça va marcher. Et puis si je vois que ça marche, je sais que je peux aller plus derrière. En tout cas je fais tout pour pas prendre la mauvaise direction, et pas aller coûte que coûte vers le site tel que je l'ai pensé au départ, en me disant que bah c'est trop tard quand j'ai fait fausse route, bah tant pis on est allés là-dedans, bon j'ai pas passé un mauvais moment, mais, y'avait moyen de faire mieux.

Du coup toi dans ce que tu es, tu le prends en compte ce que tu es ou... tu essayes surtout de prendre en compte ce qu'ils sont eux, la réponse qu'ils t'apportent eux ?

Ben je prends en compte ce que je suis, maintenant je défends une conception... que j'ai réussi à...

Ta conception c'est ta chaise ?

Ouais alors pas vraiment c'est un peu plus complexe que ça, mais oui on pourrait dire ça, mais euh... ouais alors ce qui est rigolo c'est que là, j'ai réussi à définir ma conception...

Ouais...

Et après j'essaie de mettre les lettres de chaque mot qui qui pourrait euh... qui pourrait faire partie de mes invariants enfin de

Ouais...

De ce qui compose mon enseignement. Donc j'ai pris la première lettre de chaque lettre et j'ai essayé de faire un mot quoi et puis j'y arrivais pas, mais je voulais quand même avoir un truc quand même, et le seul mot que j'ai trouvé c'est « trace d'EPS »...

Qu'est que cela veut dire ?

C'est rigolo quoi je crois qu'elle est au pluriel d'ailleurs, c'est traces au pluriel EPS, et en face de chaque lettre j'ai un mot qui correspond à du coup ben forcément c'est un peu biaisé parce qu'il y a peut-être 1 ou 2 lettres où j'ai dû un peu réfléchir pour trouver LE mot qui me caractérise dans ma façon d'enseigner, mais euh je sais pas

combien de lettres ça fait ça, ça fait beaucoup hein, ça fait 9 lettres et sur les 9 lettres je pense qu'il y en a 6 ou 7 où là j'ai pas triché quoi c'est, c'est ce qui sort assez facilement...
Donc ma conception ma conception c'est traces d'EPS.

Et du coup tu peux la l'expliquer un peu ?

..... Euh là comme ça... peut-être, peut-être que je retrouverais les lettres (rires)... ça va être un peu dur comme ça, mais euh... ben le R ça doit être réussite immédiate des élèves en difficulté

Hum hum

C'est de mettre en réussite le A c'est autodétermination... euh après faudrait que je reprenne mon ordinateur, mais euh... il doit y avoir... tu sais les éléments de connaissance de soi... c'est les observations, doit y avoir C comme coopération.

S comme socialisation je sais plus y avait, il me semble y avait un S c'était Sentiment de compétence je crois (rire) euh... il doit y avoir E comme Équité euh... le T c'était..... je sais plus... je sais plus... À ça doit être Autodétermination, Autonomie...

Ouais le A Autodétermination, il me manque le P et le T moi.

Ouais bonne question le P et le T. P c'est Plaisir... et T c'est la première lettre elle me revient pas (rires)... je crois qu'il manque un E aussi ?

Enquêter sur l'activité des élèves enquêter sur ce qu'ils vivent... et le T ben alors tu vois c'est marrant c'est la première lettre et ça me revient même pas ! alors là pour que ça me revienne attends je réfléchis... peut-être... déjà je suis déjà assez content d'avoir retrouvé quand même une majorité...

Il t'en manque une non ?

Ah, mais il me manque le T ouais ! Bon y a peut-être 1 ou 2 je me suis trompé, mais euh ça correspond quand même !

Ah ouais, mais en plus ça correspond vraiment avec ton propos là-dessus y a pas, y a pas, est-ce que tu penses que cette trace là cette trace EPS ces mots qui te caractérisent ça te caractérise aussi comme individu, ça permet de te comprendre en tant qu'individu ?

Ben ouais je pense que t'as raison ! ça me fait mal que tu me dises ça, mais je pense que t'as raison !

Ah ouais parce que même dans mes relations euh... ben euh je je garde le contact c'est toujours qu'il reste une trace.

Et quand euh y a une relation qui s'arrête une relation amicale ben parce que c'est la vie quoi...

Hum hum...

Ça me fait chier quand y a plus de traces !

Ouais...

Quand les traces s'effacent ça me fait chier...

Je peux ne pas avoir de contact avec quelqu'un pendant 3 ans... si je sais que quand on se revoit après, après... je vois que la trace est toujours là elle est indélébile quoi.

Hum hum...

Ou alors elle s'est atténuée avec le temps bon voilà, par contre j'aime pas, j'aime pas quand j'ai vécu euh énormément de choses énormément de traces tu vois, on va garder le mot du coup des traces de vie et que j'ai l'impression que tout a été balayé, ça c'est quelque chose qui m'est... qui m'est même incompréhensible en fait c'est quelque chose qui, où là j'arrive pas trop à comprendre l'humain quand c'est comme ça... après j'en vis très bien hein y a pas de problème c'est pas une frustration au point de me rendre triste et voilà quoi.

Ouais...

Je sais faire la part des choses, mais c'est quelque chose que j'ai du mal à comprendre et puis c'est pas comme ça que je fonctionne donc euh... moi quand on a vécu des traces on peut se revoir 20 ans après la trace est toujours là

quoi donc euh... moi la vie c'est pas un truc fait de plein de passages qui sont séparés des uns des autres quoi... c'est plein de lignes c'est là peut-être pour ça que j'aime bien Nicolas Terré avec son histoire de pédagogies des histoires, parce qu'il nous montre que justement les histoires peuvent s'arrêter, mais repartir à un certain moment, se réactiver et... c'est un peu ce qui est la vie ce qu'il nous raconte en EPS, c'est la vie quoi et comme je pense que l'EPS c'est la vie ça colle !

Hum hum...

L'EPS c'est plus la vie que les autres disciplines pour moi... c'est pour ça que je me suis orienté aussi là...

Tu dis ça par rapport à quoi du coup, l'EPS c'est plus la vie que les autres disciplines ? ... Par rapport au moteur ?

Ben parce que ouais c'est ça on met son corps en jeu, on met son âme en jeu, on met ses émotions en jeu dans tout enseignement hein, mais euh on vit des enseignements à la fac on peut plus facilement cacher qui on est.

Hum hum

On est quand même dans un dans une salle.... on est pas dans un milieu naturel, on est pas, c'est mi-ouvert, on se croise, on s'entrecroise, on se mélange, on se parle, on s'évite, on se rejoint à nouveau...

Ce qui fait, ce qui fait la vie quoi...

Les traces sont plus factices du coup que celles que dans l'enseignement qui sont plus authentique plus réelles...

Ouais moi je pense, je pense que dans les arts aussi peut-être... j'ai le sentiment qu'en musique les profs de musique doivent pouvoir bien s'éclater aussi, je pense quelqu'un qui est fort en enseignement doit pouvoir laisser des traces... pas des traces corporelles, mais des traces de, des souvenirs de musiques qu'on a jouées ensemble...

C'est est très fort aussi..... mais je reste quand même attaché à ce côté corporel...

Ah ouais c'est comme ça que tu caractérises les traces du coup, c'est les moments individuels, c'est les moments d'émotion, c'est ce que tu as partagé, c'est ce que tu as, on est plutôt quand même sur des éléments qui, parce que pour toi on voyait c'était quelque chose d'ancré quand tu disais, ça me fait vraiment chier, c'est les mots que tu as employés en me disant quand mes traces, quand les traces s'effacent avec les élèves c'est un peu pareil du coup, ça te fait vraiment chier à partir du moment où tu as l'impression qu'il n'y a pas de trace qui est restée ou que y a pas, t'as pas l'impression d'avoir eu une influence ?

Ben la grande frustration euh de ma vie d'enseignant c'est quand tu quittes tes élèves à la fin de l'année notamment les élèves de troisième...

Hum hum

Tu dis ben voilà et que tu sais que tu les recroiseras sans doute jamais... et donc de pas savoir, de pas savoir quelles traces il reste, de pas savoir ce qu'ils vont devenir ... tu passes des heures et des heures avec certains élèves dès fois 4 ans puis tout s'arrête là et la trace elle s'arrête net, et même elle s'efface au moment où, y a un moment qui est très douloureux c'est la fin du brevet, c'est-à-dire que tu les as en surveillance, là t'es plus dans le cours d'EPS déjà là c'est comme si on était déjà en train de se quitter... c'est qu'on se regarde mais le regard a changé là t'es l'examineur celui qui surveille la salle, y a une bascule qui s'opère j'ai le sentiment à chaque fois que j'ai surveillé des épreuves je crois que ce serait pareil pour des épreuves de bac, on a vécu des moments incroyables là je te surveille c'est la dernière fois que je te vois, la trace s'efface que ton regard maintenant est celui, je suis quelqu'un qui surveille la salle, y a encore le petit regard, on se connaît, on a vécu des trucs forts, tu m'as emmené en voyage tu m'as... et puis il y a, il quitte la salle, toi t'es encore en train de surveiller et là tu sais que tu les revois plus et là bah c'est comme si ça se coupe, tout ce que tu as fait avant s'évapore quoi et euh alors que je sais très bien qu'il doit rester des trucs quoi... mais à chaque fois c'est pas des moments où je suis triste, où c'est douloureux mais c'est des moments qui sont assez désagréables et assez frustrants... et je regrette que le l'enseignement s'arrête brutalement comme ça, il devrait y avoir des moments où on puisse se revoir, se retrouver à échanger, repartir, je trouve ça très dur de d'avoir autant accompagné des gens en formation, des gens en devenir, pour d'un seul coup et même pour eux je pense même pour eux ils sont frustrés de ne plus jamais avoir de contacts, y a peut-être des enseignants qui les ont marqués ou de revenir sur des moments... peut-être que les plus frustrés c'est nous, les enseignants !

(rires) ouais par rapport au travail que...

Tu es alors un passeur ?

Ah ouais ça carrément, mais en fin de compte est-ce que tu as l'impression de connaître du coup les valeurs que toi tu leur enseignes, les traces que tu leur laisses ?

..... j'en aurai jamais la certitude

Hum

.....

Ça c'est vrai que c'est carrément toi tu penses savoir les traces que tu penses enseigner ? c'est pour toi ta chaise ? ... sans doute. Après je te l'ai dit tout à l'heure euh à l'instant T peut-être que tu me reposerai la question je te réécrirais les choses autrement, mais globalement oui je pense quand même dans ce que je t'ai dit y a y a 80 %, 90 % du socle quoi...

Et comment tu fais du coup si...

C'est pas facile au fil de l'eau aussi de...

Ah mais bien sûr t'inquiète pas, carrément ça je le sais hein, je sais que c'est vraiment difficile, mais peut-être du coup pour le caractériser...

Je te dis pas tout parce que c'est, c'est une grille ben voilà quoi, mais t'as quand même des choses...

Ah ouais ouais quand t'es dans une situation un dilemme est-ce que t'as un exemple par exemple dernièrement une impasse, un dilemme, où t'arrives pas à laisser une trace ou un élève qui te, qui te met dans une impasse où tu arrives pas à réagir, tu sais pas comment faire, est-ce que tu sais qu'est-ce que tu mets en place ? ou comment u réagis est-ce que t'as un exemple et comment t'avais réagi ?

Un de mes plus gros dilemmes que j'ai c'est pas les élèves en échec, c'est pas les élèves difficiles, c'est les élèves introvertis qui sont à 'école, mais qui n'y sont plus...

Hum hum...

Là c'est très compliqué de laisser des traces. Moi c'est mon problème insoluble l'élève qui est dispensé à l'année depuis 2-3 ans, que t'as en classe, tu les fais pas vivre ses traces corporelles émotionnelles, tu essaies de lui faire vivre des choses, mais c'est du, c'est de la trace édulcorée quoi à l'aspartame (rires) et euh ces élèves-là me posent souci et voilà ouais malheureusement c'est là où moi je suis pas suffisamment bon, j'ai pas les clés, je me souviens quand j'étais prof principale d'une gamine qui s'appelait Gaëlle tu veux faire quoi dans ta vie ? rien. Qu'est-ce que t'aimes ? ah aujourd'hui c'est quoi ta passion ? Rien. T'es bien aujourd'hui ça va ? chais pas. Ça ces élèves-là... j'ai pas de solutions.

C'est un élément ça qui te touche, dans le métier ou qui te donne envie qui est une résistance à se sentir bien dans ce métier ?

Non quand même pas non non ... non parce que j'essaie de faire comme avec les autres donc je, je m'intéresse à l'élève, je le questionne, je ne le laisse pas au bord de la route et malgré ça je suis quand même pas bah allé plus loin...

Hum...

Il faut aussi avoir l'humilité de se dire que, qu'on est pas un superman et que, et que peut-être ben que moi, qui je suis, ma personnalité, ma façon de m'adresser à l'élève, mon charisme, ma taille, la couleur de mes yeux, ça peut influencer...

Hum hum...

Avec un autre collègue, peut-être que cet enfant-là se serait plus exprimé, peut-être que peu importe qui il a en face de lui on peut faire tout ce qu'on veut et c'est pas là le problème, le problème c'est que tant qu'il n'y a pas quelque chose qui n'est pas résolu de l'autre côté de l'école bah la vraie vie on n'avance pas quoi...

Ouais...

Après c'est pas parce qu'un élève est dans le mutisme ou dans le, je sais pas, le bof, que si ça se trouve il se passe rien, les élèves avec qui je me suis le plus fritté, c'est les élèves qui m'ont presque rendu le plus d'amour un an ou six mois après...

J'ai des souvenirs comme ça comment on marque...

Comment tu les gères ces élèves-là avec qui tu te frottais, ces problèmes comportementaux et tout ça ?

Bah hein comment je les gères...

..... tu sais y a déjà le « je lâche pas »... c'est-à-dire qu'on vient pour apprendre on va apprendre. Euh y a un peu les limites et sur les limites et comme elles sont annoncées pareil je lâche pas, tu sais avec les élèves en difficulté y avait toujours l'idée aussi de, on remet le compteur à zéro tout le temps... c'est toujours on a fait des kilomètres, la route était pas belle, mais demain on repart pour un nouveau voyage, moi c'est oublié à partir du moment où la sanction a été prononcée, la punition a été faite, j'ai dit ce que j'avais à dire on repart à zéro à chaque fois, ce qui n'est pas toujours évident...

Le cadre tu le mets en place en début d'année ? c'est de manière un peu collégiale tu le proposes et il est comme ça ?

Moi sur le cadre, moi j'aime bien dès le début de l'année dire, le cadre pour apprendre c'est celui-là.

Et là y a pas, de là tu t'adaptes pas au pouls, là tu fais ton cadre, c'est ton, c'est ta structure, c'est ton...

Là encore tu vois on parlait d'identité de personnalité bah ça va avec ce que je suis, moi je leur dis, je me mets en scène forcément puisque tu es enseignant et je leur dis aussi moi je déteste la violence, je veux dire qu'elle soit verbale ou physique ça c'est ma ligne rouge, ça on franchit pas, ça si vous franchissez ben là vous allez me trouver sur votre passage et là quand je dis ça, je le dis très exigeant très ferme sur le ton aussi et très convaincant et essayer d'être le plus convaincant possible, mais toujours, mais en même temps, c'est pas être autoritariste, c'est être autoritaire parce que l'idée c'est de vivre un bon moment je toujours j'entoure de ça, ici on vient pour vivre un bon moment, pour pratiquer tous ensemble rien qu'avec ses copains et ses copines et on vient apprendre sur le plan corporel pas facile, on va devoir échanger avec les autres, faire des passes aux autres et apprendre à faire avec l'autre mais ça je dis du coup ça demande un cadre où moi je vais être ultra vigilant, c'est le respect, c'est la non-violence et là-dessus, et y a dès fois pourtant j'étais découragé parce que tu sais que j'ai bossé dans des bahuts difficiles en fait...

Ouais...

Et y a des endroits tu as envie de lâcher, et bizarrement c'est pas quand y a du chahut ou c'est très compliqué ça te

renvoie à l'idée que tu, tu gères mal ton cours, mais le plus compliqué ne pas lâcher c'est quand même surtout moi j'ai des souvenirs avec des élèves qui voulaient rien faire, à la limite c'est le plus violent, c'est des filles qui, tu fais du basket elles marchent sur le terrain ou elles discutent, ou elles ne transpirent pas, elles ne courent pas, elles font pas d'appels de balle, ne frappent pas dans le volant, à la limite c'est ça qui pose le plus de problèmes, avec cette gamine-là dont je te parlais pour l'anecdote là, c'était vraiment ça et ça a duré un trimestre et demi je crois c'était interminable jusqu'au mois de janvier, il ne se passe rien, elle ne fait pas EPS, avec mon collègue je, d'après ce que j'avais compris elle était assise, elle regardait le portable avec son écharpe, il la faisait pas chier à la limite, mais ça moi ça m'est intolérable que je vienne pas faire ce métier pour tous les élèves, donc moi je l'ai pas lâchée quand elle voulait pas courir ben je disais, si tu cours pas je te donne la main on court ensemble, donc elle se mettait à courir (rires) parce que j'allais pas le faire, mais l'idée c'était de la provoquer...

Hum hum...

Quand elle voulait pas faire de basket, ok on va faire du basket ensemble je cours à côté de toi, je joue dans ton équipe, je te fais des passes et euh j'ai pas lâché j'ai pas lâché j'ai pas lâché puis ben ha elle s'est mis à pratiquer... bon arrivé fin juin c'était pas une pratique non plus où tu disais, elle m'a mangé dans la main, elle, elle joue aussi sa réputation y a pas qu'elle, là je te prends un exemple...

Au mois de septembre je l'ai pas en cours elle est en troisième, elle vient me voir elle traverse toute la cour en courant un truc comme ça j'étais à l'autre bout pour qu'elle passe toute la cour c'est vraiment qu'elle voulait absolument me parler quoi, « monsieur je suis pas avec vous aujourd'hui » (imitant une voix de fille) et moi je lui fais ben ouais tu dois être contente ça va nous faire du bien tous les deux...

« Oh ben non pourquoi vous dites ça, c'est trop bien avec vous... » je lui dis, mais tu te fous de moi ? c'était trop bien, mais je lui dis, mais oh j'ai passé mon temps sur toi l'année dernière, j'ai passé mon temps à être, et non ben là elle l'avait vécu avec recul comme un bon moment... et c'est pas la seule hein, c'est souvent les filles d'ailleurs, c'est pas la seule d'ailleurs...

Du coup est-ce que c'est pas une manière d'attirer l'attention tu vois ce refus de pratiquer chais pas...

Hum hum ouais...

Je sais pas comment il faut l'analyser, mais c'est juste que là ça lui a permis de garder l'attention un peu comme un gamin qui fait des bêtises pour que ses parents s'occupent de lui tu vois...

Ouais sûr que c'est ça... pourquoi toi tu pouvais pas la lâcher ? c'est juste parce que tu avais l'impression après de te sentir « coupable » parce que tu devais être là pour tous ? ou toi pourquoi un moment tu t'es dit ben je suis avec elle et du coup j'empêche les autres d'être... est-ce que tu te disais pas ça ?

Non pas que ça, l'exemple aussi parce qu'on est tous dans le même bateau et que on est 30, ben on est 30 à pratiquer

Hum hum...

Parce que moi le milieu où j'étais si je lâchais sur une, je lâchais sur 10... je, tu perds en crédibilité après donc...

Et donc toi par rapport à ce que tu étais, tu le vivais bien, ça te faisait pas non plus te sentir un peu décalé par rapport au, à ce que tu aurais pu amener aux autres et ainsi de suite quoi ?

Plus tu es dans un milieu difficile plus tu joues l'acteur...

Ouais...

Tu peux pas vraiment être qui tu es... tu l'es les élèves le ressentent, mais...

... c'est frustrant...

... même avec l'expérience tu peux pas être vraiment qui tu es en milieu difficile les élèves sont trop durs ?

Si... tu peux, mais euh... mais t'habilles de tellement de moments d'exigences, de recadrage, de... ton attention, elle est focalisée sur la maîtrise de, faut que ça tourne...

Hum, hum...

Donc il faut que tu sois vigilant à la seconde dès qu'il y a une bride de quelque chose qui, t'as un flottement à un moment où je sais que là je peux perdre tel ou tel élève, fallait que je pose le regard dessus, que je claques des doigts ou que c'est pas forcément pour aller lui parler ou lui gueuler dessus quoi, dès fois ça peut juste être (claquement de doigts) stop ! attention là ! et après je pouvais repartir dans mon enseignement, mais euh l'enseignement était toujours quand même toujours dirigé vers, il faut que je les contrôle, donc la façon dont je m'orientais, la façon dont je me plaçais dans la salle c'est toujours pour avoir les 2, 3, 4, 10 élèves où je sais que là y a danger quoi, donc il fallait, je pouvais pas me permettre de me relâcher comme je le fais aujourd'hui, aujourd'hui... je m'occupe pas de comment je m'oriente, je sais que je peux, je m'oriente par rapport à comment je veux circuler, je suis pas en train de me dire « il va se passer quelque chose de grave dans mon dos ».

Et au long de toutes tes années dans les établissements difficiles tu ressentais ça, tu disais que tu pouvais pas vraiment enseigner qui tu étais, de la façon dont tu étais tu devais obligatoirement enseigner plutôt du contrôle, tu devais faire attention à ce que ça tourne...

Par rapport à l'enseignement t'as plein de casquettes en fait, t'as plus de casquettes, et du coup quand tu as trop de casquettes, ben y a une casquette que, que tu fais moins bien quoi, donc la casquette enseignant je l'ai toujours eue et je suis le même enseignant aujourd'hui que ce que j'étais en établissement difficile, sauf que c'était frustrant parce que y a trop de moments où tu dois être en gestion de classe, en recadrage de, du climat scolaire... et euh et pourtant, et pourtant j'avais bien conscience que j'étais tout le temps sur l'apprentissage, l'apprentissage, l'apprentissage, pour justement pas être dans le, juste dans le respect, sinon ça marche pas !

Ouais...

Essayer de toujours leur proposer quelque chose qui les intéresse, qui les fasse pratiquer, qui les occupe, qui les laisse pas avoir envie de se divertir autrement... ouais.

Donc le moteur au fond...

Là peut-être là trop d'exigence peut-être de ma part aussi, parce que je sais que par rapport à ce que, aux écrits d'Olivier Vors notamment il dit qu'il y a des masquages d'ostentation et que dès fois il faut laisser certaine, un passage de... de de délasserment, de... de dépressurisation (rires)...

Hum hum...

Moi j'en connaissais pas trop ces moments-là, je voulais bien qu'ils dépressurisent, mais dans le plaisir corporel, dans le plaisir de jouer, le plaisir d'apprendre, et j'interdisais quand même plutôt ces moments, un peu de transgression... c'est un tort du coup ça me demandait énormément d'énergie pour que, pour que le cours soit de grande qualité quoi... en tout cas j'ai fait des trucs supers, c'était pas de l'enseignement au rabais pas du tout

Même, même...

Même s'il est très très prenant... physiquement...

Ca demande beaucoup d'investissement ?

Ouais et physiquement euh très prenant et... je me préparais plus tôt aussi à te mettre dans la peau d'enseignant dès le dimanche soir j'étais prêt quoi...

Hum, hum... Par rapport à...

Te conditionner, te préparer, savoir ce que tu allais faire, fallait que tu connaisses ta partition sur le bout des doigts.

Ah ouais pas de place à l'imprévu

Pas d'improvisation, très peu d'improvisation planifiée...

Ouais c'est ça...

Si, improvisation planifiée, mais très peu d'impros tout court !

Ah ouais... par rapport à ça tu penses qu'ils te perçoivent comment tes collègues, peut-être avant et maintenant ?
..... pareil je pense.

Et comment ils te perçoivent selon toi ?

Je pense que fondamentalement je suis bien là ce dont je te parle, c'est mon ressenti, mais je pense que dans, que si tu me filmes en classe aujourd'hui, je pense être le même, la façon d'être proche des élèves est la même, la façon de parler est la même, la façon d'être dans les ingrédients est la même, l'idée de travailler ensemble est la même (rire), c'est juste moi la perception des choses qui est différente...

Ça demande d'aborder d'autres types d'efforts pour faire le même type de métier.

Ils te perçoivent comme hyper investi, comme quelqu'un de dévoué, comme quelqu'un ou au contraire tu tu, comment tu dirais alors qu'ils te caractérisent si t'as pas changé ?

ce que j'ai cru comprendre de mes collègues très proches hum comme quelqu'un de très carré, bizarrement ça moi j'avais pas forcément conscience, et de très organisé, méticuleux, tout est tout est organisé quoi euh donc y a de l'improvisation dans mes leçons, mais je sais où je vais, je sais ce que je veux, je sais euh... c'est pas le foutoir quoi ! et quand j'organisais des voyages c'était pareil, y avait beaucoup de plaisir, de convivialité, de rires, de, mais par contre, sur la sécurité, sur l'organisation y a pas y a pas à louvoyer quoi...

Ouais...

Le boulot c'est de savoir où on va quoi, la planification elle doit être faite et, et bien faite pour que, pour que les moments que l'on vit avec les élèves soient des moments de plaisir quoi des moments où c'est y a pas trop d'imprévus, l'imprévu il est prévu c'est toi, tu as ta marge de liberté du coup après, quand le cadre est bien, moi ça me sécurise quand je sais que le cadre est bien fait, après je peux, je peux, je peux improviser, je peux m'amuser avec les élèves, passer des bons moments (petit rire)

Là-dessus, est-ce que pour toi c'est important ?

C'est, c'est important pour toi ça que du coup toi, tu vois par rapport aux collègues, par rapport aux voyages et ainsi de suite, que tu partages avec tes collègues par exemple des hum, des règles qui soient formalisées, qui soient écrites donc soit, soit avec tes collègues quand je dis disciplinaires ou pédagogiques voire même par le chef d'établissement, ça te semble important qu'il y ait des, des valeurs phares, des objectifs communs méthodo socio par exemple ou peu importe qui sont spécifiques pour...

Ouais pour moi c'est essentiel.

Et c'est le cas ?

Hum hum

Mais aujourd'hui c'est pas le cas... et comme c'est ma fonction aussi qui fait ça comme je suis TZR...

Ouais

Forcément je m'en fous... par contre ce serait mon bahut, ça m'enquiquinerait vachement. Pour pas dire le gros enfin tu vois.

Ouais...

Parce que j'ai toujours fonctionné dans l'idée qu'il fallait qu'on fasse un peu la, pas forcément le même enseignement, mais la même EPS quoi, qu'on a un cadre commun, des objectifs communs, des évaluations communes euh une manière d'évaluer peut-être équivalente... donc euh ouais de ce point de vue-là ouais carrément !

Et au niveau de l'Education nationale, tu penses que c'est clair un peu ce qu'il faut enseigner, les objectifs centraux et ainsi de suite ?

...

Ou qu'il y en a beaucoup enfin...

Aujourd'hui, je pense que, je pense qu'il y a 1000 EPS aujourd'hui, on est peut-être à un moment de l'histoire où on a jamais eu autant de d'enseignants qui enseignaient la même chose en EPS...

Hum hum...

Mais euh par contre là où, où je te dis qu'il y a 1000 EPS, c'est dans euh peut-être dans ce que sont les enseignants car sur la forme en gros on pourrait avoir l'impression que l'EPS est un peu plus unitaire aujourd'hui et à écouter les inspecteurs, y a pas mal d'EPS de qualité et euh par contre dans la façon de *penser* l'EPS, j'ai l'impression qu'il y a 1000 EPS... et euh moi j'ai très peu de, si je veux monter un groupe par exemple de, de formation, groupe de secteur un groupe de, aujourd'hui je me reconnais dans peu de collègues où on pourrait partager un peu les mêmes si je dois me reconnaître dans les valeurs, mais euh j'arrive pas à trouver de collègues qui, qui envoient quoi, qui soient réflexifs qui, qui se posent des questions sur l'enseignement, qui savent vraiment ce qu'ils enseignent, tu vois on parlait tout à l'heure de savoir ce que j'enseigne..

Hum, hum...

Alors que dans l'Oise, peut-être que c'est les milieux difficiles qui font ça y a pas mal de, j'avais un super collègue avec qui je pouvais le faire et j'avais plus, plus de collègues à la limite pas besoin se parler je savais qu'on fait la même EPS, qu'on réfléchit de la même manière on, le truc central, ce serait peut-être, on pense aux élèves... c'est ça qui, je sais qu'on était beaucoup à penser aux élèves et penser avec un grand P, ça peut être PAN... SER aussi dès fois tu vois, c'est euh penser à, comment ils apprennent, penser comment leur faire apprendre, penser comment leur donner du plaisir, penser comment garantir une cohérence...

Hum...

Et c'est vrai que moi j'étais assez proche de ce type de collègues et là j'ai trouvé dans mon académie d'Amiens beaucoup de collègues je trouvais de grande qualité, de plus grande qualité que moi sans doute...

C'était plutôt positif y a des gens y a des gens que j'admire vachement que j'aie croisés alors qu'ici y a des gens de qualité dans mon académie là peut-être que je connais pas encore justement, mais ça fait quand même 2 ans euh...

Ouais... t'admires...

J'entends très peu dans les propos sur les AS qu'ils pensent aux élèves, j'arrive pas à admirer un collègue ici en fait, donc c'est pour ça que j'ai l'impression d'avoir un rôle à jouer (rires) je me dis qu'il y a quelque chose à faire, peut-être que l'âge aidant, les gens sont plus âgés, y a une forme de ouais de, de traintrain qui s'installe, de routine, et qu'on pense plus les élèves comme on le faisait peut-être au début de notre carrière, ou quand on avait des problèmes que du coup on devait se poser des questions, on devait penser du coup aux élèves, à réfléchir aux élèves, à la manière dont ils apprennent, ici l'effort est moins important à faire alors que, au contraire, comme les élèves sont plus faciles, la réflexion elle est encore plus complexe... parce qu'on peut aller tellement plus loin... et que du coup, j'ai l'impression que ces élèves de qu'on a ici là on s'en occupe presque moins bien alors que les élèves des milieux difficiles, ils ont, ils ont des gens qui, qui proposent des trucs innovants qui, qui proposent tellement de choses bien pour eux, qui réfléchissent tellement l'EPS pour eux que, arrivés dans des établissements lambda, ordinaires, ça se fait moins... ou alors on sait pas le penser, on le pense, mais euh c'est plus flou.

Ouais... moi...

C'est moins direct, c'est, c'est complexe et du coup, on voit mal vers où ça tend.

On pense que c'est trop facile en fait, on prend la solution de facilité en se disant dans tous les cas ça tourne enfin les... les, les enjeux principaux sont, sont gérés

Ouais...

Donc on essaye pas d'aller chercher...

Exactement ça ! Mais du coup on réfléchit, mais on réfléchit de façon plus brouillonne en fait...

Hum, hum

Et on ne réfléchit pas à quelle est l'utilité de la chose... tu vois l'anecdote ce serait le fameux tableau qu'on a eu l'année dernière au groupe de secteur avec en abscisse, il devait y avoir 5 ou 6 cases, en ordonnée pareil, tu te retrouves avec un tableau avec 40 cases remplies de texte et tu te dis, c'est ça l'EPS ? C'est ce tableau-là avec 40 cases remplies qui est censé parler de courses d'orientation, c'est ça l'EPS ?

Hum, hum, bien plus simple que en fait...

Tu te dis à force de réfléchir, à force de réfléchir c'est tellement facile d'enseigner, que tu réfléchis et tu vas loin dans la réflexion au point d'en arriver à des aberrations de formalisation.

Hum, hum...

Et, et d'oublier que ce qui nous, ce qui nous rejoint, c'est le corps et pas les écrits, même s'il faut formaliser sa pensée, c'est super important, et une pensée qu'est formalisée d'une manière complexe et confuse va donner un enseignement confus donc euh... j'ai l'impression d'avoir une qualité de réflexion ici identique à ce que j'ai vécu avant, avec beaucoup plus de confusion ou de, ou moins de certitudes... moins de résultats sans doute, je sais pas là c'est un peu plus dur ce que je dis, mais...

Hum, hum...

Je ferai un peu plus de recul, mais j'ai bien peur moins de résultats.

Ouais ou en tout cas...

Et ce que j'entends des groupes de secteur ou, c'est un peu ce qui se dit quoi, c'est à quoi ça nous sert ?

Ouais... moins de résultats...

Quand tu vois le GAIPAR, un peu ce qui chapeaute le, l'Académie, pareil y a plein de collègues qui se disent GAIPAR, c'est un peu un truc pschhhhh perché qui nous sert à rien.

Hum le groupe Climat scolaire ouais...

Un peu dans ce que je te dis tu vois...

Parce qu'il y a moins de besoins et donc du coup ils ont l'impression que leur influence est moins importante... c'est peut-être ça juste hein

Sans doute... parce qu'on n'a pas créé le besoin...

Ouais c'est ça...

Parce que les collègues continuent à s'inscrire aux groupes de secteurs c'est donc qu'il y a des besoins, c'est qu'il y a une envie...

C'est des dispositifs qu'on propose...

Par rapport à tout ça toi, toi, tu te sens en phase ou tu te sens décalé par rapport à l'évolution de la discipline actuelle ?

.... je sais pas trop où elle va... parce qu'on a toujours été pilotés par les programmes moi j'ai été piloté par les programmes de 96, par ceux de 2008, par le DNB de 2012...

Hum hum...

Aujourd'hui, ben comme c'est flou euh pour moi ça va puisque j'ai, j'ai un endroit où je veux aller j'ai lu beaucoup de choses euh voilà je me dis pour les autres ça peut être un, un EPS bien trop pluriel quoi quelque part, un espèce de moment là où on sait pas trop où on va alors qu'il y a jamais eu autant d'écrits, on a jamais autant avancé dans

les connaissances sur, sur l'adolescence, sur l'éducation physique, sur ce qu'il faut faire, sur la notion de compétence, de ciblage...

Hum, hum...

Et en même temps, j'ai, à écouter les collègues qui ont 50 piges, qui sont toujours en demande énorme de, de formation et qui sont inter-logués par les propositions sur l'évaluation par capitalisation et bientôt qui vont prendre une claque sur ce que nous dit Nicolas Terré, bah ces collègues-là qui ont 50 piges, ils ont jamais été autant perdus finalement je pense sur ce qu'il faut faire pour leur faire apprendre, j'ai, j'ai été voir des collègues agrégés bah c'est pas, y a mieux à faire et pourtant y a énormément de convictions, énormément d'engagements, de qualité, mais euh ça manque de direction, ça manque de, bah d'aide, y a pas, y a pas, je sais pas d'où ça vient l'aide, ça vient du groupe de secteur, ça vient des inspecteurs, ça vient, il manque une direction ouais...

Ouais... une direction commune...

Les programmes ne la donnant pas, ça va être compliqué quoi.

Hum, hum... là tu penses que les profs de cinquante...

Nous on est 3 collègues dans le collège et on est 3 EPS différents...

Ouais...

Avec des choses qui nous rassemblent tu vois, qui nous ressemblent, forcément, et quand tu grattes, je, moi c'est la forme quoi, sur la forme ouais effectivement les élèves observent, les élèves pratiquent, les élèves sont en binôme et quand tu grattes, pff c'est des enseignements très différents...

Ouais... là-dessus tu, tu penses que les enseignants qui ont 50 ans ils enseignent plus ce qu'ils sont, plus en cohérence avec ce qu'ils sont dans leur vie quotidienne ou au contraire, ben du coup ils, ils gardent, ils restent sur une continuité de ce qu'ils ont fait, de ce qu'ils ont vu quand ils étaient euh y a 20 ans et ils adaptent pas leur pratique ?

Moi j'ai envie de te dire que l'enseignant, de ce que je ressens, c'est qu'ils font ce qu'ils savent faire... mais que chez le prof d'EPS c'est par leur formation, par notre, par notre histoire, et l'idée qu'on peut faire mieux quand même, y a des, y a des collègues qui ronronnent, y a ceux qui proposent toujours la même chose, qui savent pas trop où aller...

Hum, hum...

Ça les fait chier par exemple d'enseigner en collège, mais qui continue leur groupe de secteur et qui me voient, qui me voient arriver et faire d'autres trucs qui, c'est quoi que tu fais là ? pas mal, c'est quoi ton truc là ?

Hum, hum...

Donc en fait sous-jacent y a quand même l'idée que le prof d'EPS, c'est quand même quelqu'un de curieux qui a envie de progresser, de faire quelque chose de mieux, et je pense que même les gens qui ronronnent et qui font finalement à ce que ça tourne, y a toujours quand même chez le prof d'EPS, ça c'est une qualité je trouve, l'idée qu'on peut se former euh, qu'on peut faire mieux, qu'on peut mieux faire apprendre nos élèves, et notre formation c'est notre héritage là-dessus et je suis pas certain que les autres matières l'ont ça, ma femme étant prof de lettres je vois bien déjà que dans les lettres, c'est non.

Ouais...

Et dans les autres matières, je serais pas surpris que ce soit le cas, ils ont pas ce besoin de formation, ce besoin de se dire, tiens on peut peut-être faire mieux, alors que nous on est peut-être des éternels insatisfaits en EPS, je crois que la matière a tellement, la discipline a tellement évolué, on a une connaissance de ça, une connaissance de toutes les connaissances en pédagogie, on sait qu'il y a moyen de mieux faire toujours...

Hum...

Ça je le ressens, donc je dirais pas que les enseignants, ils enseignent forcément ce qu'ils sont, mais au fond d'eux, je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants qui sont frustrés en EPS parce que peut-être ils sont peut-être frustrés parce qu'ils enseignent pas tout à fait ce qu'ils sont... et toi si t'as bien suivi ce que j'ai dit depuis tout à l'heure, pourquoi moi je prends du plaisir à enseigner, c'est parce que je me rapproche de quelque chose qui, qui me correspond, je commence à être en phase, de plus en plus en phase avec, avec mes valeurs de vie aussi quelque part, je vais pas jusqu'à ce qu'elles se rejoignent, mais t'as vu quand je parlais des établissements difficiles, je te disais que ce qui me faisait mal c'est que j'étais obligé de jouer quand même un peu l'acteur...

Hum, hum...

Mais en fait c'est difficile d'être complètement épanoui dans son métier si t'as l'impression de te travestir et de pas être comme en phase dans ce que tu es dans la vie... mais les enseignants d'ici tu vois dans le ronronnement je pense qu'ils sont, que beaucoup sont frustrés... et les discussions (incompréhensible) me font encore plus penser à ça et que là, la formation continue est super importante, faut qu'on propose des choses là où le corps est en jeu dans les formations continues, il faut qu'on voie les élèves en vidéo, faut qu'on les voie évoluer, faut qu'on aille les observer, faut remettre de l'humain au cœur du dispositif de formation tout au long de sa vie et pas des tableaux avec 40 cases comme je t'ai dit tout à l'heure qui pour moi n'ont pas, n'ont pas de sens, faut que ça ait du sens pour l'élève, faut aussi que ça ait du sens aussi pour le prof, ce qu'il, ce qu'il peut réutiliser dans ses leçons par exemple, faut qu'il le vive, faut qu'il l'expérimente, qu'il voie en quoi c'est cohérent ou pas cohérent, et là moi je trouve que ouais c'est, on va rallumer l'étincelle et on va surtout faire en sorte que ces enseignants frustrés gagnent en épanouissement je pense.

Tu penses du coup que la FPC, la formation pratique continue, ça permettrait aux, aux enseignants qui sont peut-être pas en adéquation, qui euh de leur permettre du coup de, de viser à être un peu plus en phase ?

Oui, la FPC, tout dépend comment elle est envisagée quoi, moi j'ai, j'ai des souvenirs de la FPC monstrueux parce que...

Hum, hum...

Et c'est des 1 journée ou 2 de journées de formation continue, t'es reboosté pour 6 mois !
Ouais parce que tu vois...
Et sur les dernières années euh...
Tu le vis pas...

Ouais...

Tu le, tu le vis moins sur la FPC ? Tu, tu vois moi, cette notion de phase du coup ça m'intéresse, toi, savoir comment tu as réussi à passer en phase, c'est tes lectures ? c'est ton expérience, qu'est-ce qui fait que tu as réussi à te mettre en phase ?
..... c'est en plusieurs étapes je pense hein, la première étape, c'est les lectures...

Hum, hum...

C'est de voir qu'une autre EPS était possible... et avec, en appelant des lectures qui font tilt, et les lectures qui font tilt, c'est souvent des lectures où les idées sont assez simples et rapidement opérationnalisables sur le terrain...

Hum, hum...

Et la deuxième chose qui était importante c'était des, c'est les personnages marquants pour qui j'ai de l'admiration, les gens qui nous ont formés, qui nous ont fait des stages de formation continue, où tu te dis whouaou j'ai envie de faire comme eux quoi, ou ce qu'ils proposent, c'est vraiment super, j'ai vraiment envie de faire vivre ça à mes élèves, à ma manière, mais faire vivre de ça quoi, et la troisième phase c'est la phase dans laquelle je suis actuellement, c'est dans la phase un peu de, l'innovation, conceptualisation de leçons ou de dispositifs, en me servant de lectures un peu plus pointues, là je vais un peu dans le, comment on pourrait dire ? dans le prêt-à-porter quoi, dans le prêt-à-porter de l'enseignement, d'essayer de voir, de voir quels sont les détails qui peuvent me faire franchir un cap sur le plan qualitatif, donc là je teste, y a toujours de toute façon, y a toujours, un prof d'EPS c'est toujours en train de tester, être, essayer de se renouveler, essayer de trouver la bonne carburation parce qu'on peut enseigner tellement de choses de tellement de façons différentes que, dans ce puissant fond...

Il faut trouver un cadre et, qui sécurise (rires)...

Ouais... ouais, mais ça peut sécuriser juste d'enseigner ce que l'on est ? c'est déjà une énorme sécurisation parce que du coup t'es toi-même quand t'enseignes donc tu, tu t'essayes pas de te de te mettre dans un jeu d'acteur, t'essaies pas c'est, c'est tellement plus naturel, tellement plus fluide que en fin de compte tu gagnes de l'énergie... Et surtout tu vois, ça en revient, ça en revient à ce qu'on disait tout à l'heure sur le fameux au revoir en quittant la leçon, parce qu'en fait ça transparait je pense, ça transparait dans ton regard, dans ta façon de t'exprimer, inconsciemment ça doit se jouer à, sur le plan corporel, ça doit pas se jouer à grand-chose, ça va forcément se ressentir, la fameuse conviction tu vois, quand t'as tes convictions, tu peux dire le même texte, t'as beau lire le premier et t'y crois pas, t'as beau être tout ce que tu veux, ton lien où tu crois en ce que tu dis, t'as beau mettre autant d'énergie, essayer d'autant mettre le ton, essayer d'autant regarder ton auditoire, bah ça va se sentir...

Hum, hum...

Donc je pense que oui, c'est vachement important ce que tu dis.

Ouais et puis ça revient aussi à la notion de phase...

Que tu sois en phase avec tes convictions.

Ouais, en phase avec tes convictions tu, ça prend du sens pour toi aussi.

Mais oui c'est que, t'as un sens qui va dans les 2 sens, pour l'élève et pour toi ouais...

Ouais c'est, sur les personnes que tu, les, les, juste la deuxième phase, sur la FPC, là les personnes qui t'amènent du contenu, c'est surtout du contenu moteur ou c'est du contenu *complet*, c'est leur manière d'enseigner aussi, c'est ce qu'ils diffusent...

En fait, c'est très rarement moteur. C'est, c'est ma vision des choses, mais euh, tu sais, le moteur j'ai l'impression que, on est tous formés pour enseigner du moteur, ça va se jouer sur des détails tu vois et des éléments techniques que tu connais mieux ou pas, des situations de, remédiation ou des tâches, des exercices qui sont peut-être plus pertinents pour travailler telle ou telle partie, mais finalement, c'est pas ça qui m'a le plus marqué. C'est des façons de faire, des organisations, des façons d'utiliser le mode de groupement, des façons d'utiliser les critères de réussite, les plaisirs, c'est des éléments qui améliorent ta leçon concrètement et qui sont pas des éléments techniques, et qui sont pas des éléments moteur, ça peut être du, du ciblage tu vois, ciblé sur un élément moteur particulier, ça oui, mais pas sur le moteur au sens large...

Hum, hum..

Plutôt sur de la, sur de la conception et de la mise en œuvre, mais pas sur de la technique corporelle, je sais pas si je suis très clair...

Si complètement. Ouais c'est vraiment sur ce que tu dégages, ton assurance, sur ce que tu es quoi en fait, en tant qu'individu et comment tu t'y prends pour l'enseigner, comment tu t'y prends pour développer ton propre, ton, tes...

Oui c'est vraiment comment tu t'y prends pour enseigner, c'est ça je trouve qui, qui me fait à chaque fois franchir des, des sauts, qui fait faire des sauts qualitatifs...

Ouais la pédagogie...

Comment tu peux mieux t'y prendre pour enseigner.

Hum, c'est la pédagogie qui est au centre même si notre spécificité c'est le moteur, parce que là tu revenais bien en disant, pour toi, ce que tu enseignais en priorité, le moteur, pour toi, c'était central, mais, mais que tu fais très attention à la manière dont tu vas déguiser le moteur pour réussir à adapter ton...

Ouais, exactement.

Ouais...

Ouais, tu résumes bien parce que là tu vois, j'ai entendu dernièrement, c'est le, c'est Blanquer qu'a dû, ou un de ses lieutenants, qu'a dû parler de pédagogisme et dans l'idée, faut faire du dégagisme par rapport à cette notion-là, moi ça m'énerve, parce que la pédagogie c'est pas du tout ce truc magique-là, ils ont l'impression que c'est un truc, un espèce de tour de passe-passe, ça enrobe, ça fait un peu un miroir aux alouettes alors que pas du tout, la pédagogie, c'est la base d'une bonne éducation, d'ailleurs t'as vu le reportage sur l'école finlandaise, ils disent qu'ils sont ultra calés sur toutes les pédagogies qu'existent, qu'on leur laisse la marge de liberté qui est celle qui est la meilleure à l'instant T pour tel ou tel élève. En fait c'est ça bien éduquer, c'est s'adapter à l'élève en ayant

toutes les connaissances, qui nous permettent d'être le, le plus compétent, le plus expert possible, moi je crois à, je crois vachement à la pédagogie, à la manière d'enseigner.

Hum, hum... et ouais...

C'est fondamental.

Et pour ça surtout qu'elle soit en phase avec ce que l'on est non ? toi dans ton propos c'est un peu ce que je, qui ressort là aussi... à la situation et y a aussi...

En face, avec ce que l'on est et je rajouterai quand même, en phase avec aussi, avec ce qu'il faut enseigner aujourd'hui... tu sens aujourd'hui qu'il y a des choses qui, qui sont indispensables pour, tu sais, je te disais qu'il faut qu'il reste une trace bah y a aussi l'idée pas uniquement ce que je suis, c'est, qu'est-ce qu'il faut qu'il en reste à la fin ? Qu'est-ce qui peut les, les aider pour plus tard ?

Hum, hum...

Ça je le faisais pas forcément avant... je pensais que bah qu'un élève de 6^{ème}, de 5^{ème}, de 4^{ème}, il va pas rester des trucs, il va pas rester grand-chose, mais il faut quand même qu'il, en arrière-plan je pense l'idée de, peut-être que s'il se retrouve dans cette situation-là, ce qu'il aura vécu à ce moment-là, ça peut l'aider... c'est un peu l'idée d'école utilitaire tu vois quand même.

Hum, hum...

.

..

Ouais, pour la rue, pour sa vie future, pour...

Ouais. Pour ses loisirs.

(Rires)... là-dessus du coup, on a répondu à pas mal de questions qui ont étayé un petit peu ton propos que tu avais, que tu avais réalisé par questionnaire y a quelque temps, c'était, je sais plus exactement quand, mais je pourrai retrouver la date, c'était sûrement en mai, juin l'année dernière, quelque chose comme ça, et du coup, c'est, c'est, l'idée c'était de construire au travers de ces différentes questions, de réponses à différentes questions, une photo euh, un moment de manière plutôt synchro, enfin synchronique, arriver à montrer quel est ton, ton portrait de valeurs donc au travers d'une, d'une théorie qui est la théorie de Schwartz, plutôt personnel et professionnel, pour ça du coup ça t'a fait, ça te fait une grille, une grille qui constitue ton portrait, donc ton portrait qu'est plus, qu'est pas, qu'est une photographie de ce que tu as été à un moment donné et on va un peu en parler, je vais te le commenter et après, on va un peu en discuter... donc cette grille, tu l'as sous les yeux ou pas ?

.... je, je l'ai en mémoire.

Ok. Donc en fait cette grille, elle te, elle te dénote un petit peu ton profil, on voit du coup en rouge sur le, enfin y avait, les valeurs maximales, les valeurs minimales et toi. Donc toi t'étais la valeur du milieu, t'étais la personne, la personne au milieu de ce graphique et du coup quand on te regarde un peu ton, ton graphe, on voit qu'y a en tout cas il est en cohérence, enfin j'ai l'impression en tout cas moi quand je le vois qu'il est en cohérence entre ton profil qui est plutôt euh, euh ton profil personnel et ton profil au travail. Je sais pas si tu vois ce que je veux dire là en fait, c'est qu'il est, il est identique, il se, il est *harmonieux* entre à droite, là où c'est ton profil personnel et à gauche où c'est ton profil en EPS, on voit que le diagramme est à peu près équivalent tu vois, il est cohérent quoi. Du coup, on va parler un peu de hiérarchie de valeurs, la hiérarchie c'est entre elles, comment est-ce qu'elles se caractérisent on va dire pour ton profil. Pour toi, y a 2 éléments qui transcendent, en tout cas dans ton profil personnel, enfin, qui qui sont peut-être je ne sais pas, mais je regarde, 1,2, 3,4... la hiérarchie au niveau individuel elle se développe plutôt sur la transcendance de soi où tu as 5 sur 6 alors que les autres, t'es plutôt à 4 sur 6 pour les 3 autres valeurs. Donc ta hiérarchie, en gros, elle est prioritairement sur la transcendance, la transcendance c'est savoir se dépasser, donc dépasser sa, sa hum si tu veux sa propre individualité pour être tourné vers les autres, donc c'est souvent caractérisé plutôt par des valeurs qui sont celles de la bienveillance, la bienveillance, Schwartz, il la catégorise un petit peu comme, comme l'écoute, le la solidarité, le l'entraide, le, en fait c'est plutôt des valeurs qu'on les comprendrait humanistes, si ce qui dénote le plus de ton portrait personnel, après par contre, d'un autre côté, dans ta hiérarchie, on voit les 3 autres valeurs qui sont existantes mais qui sont moins présentes en tant que telles, on est plutôt à 4 sur 6, donc elles sont quand même importantes pour toi dans le sens où tu enseignes en fait *beaucoup*, enfin tu es pardon, ton profil personnel, t'as beaucoup de valeurs qui, qui vont être axées de manière aussi forte sur l'idée d'innover, donc l'innovation, la créativité

et ainsi de suite, mais aussi au, sur la continuité donc à la fois on ne dénote pas une particularité entre la notion de créativité et la notion de tradition, on voit que tu es un peu sur les 2 donc tu dois avoir à la fois un profil en termes de valeurs, qui est à la fois de ta socialisation primaire, donc de ce que tu as appris de ta, de tes racines, de ta famille, de ton, de tes amis initiaux et ainsi de suite, et à la fois de ta création, donc ce que toi tu innoves, ce que toi tu amènes euh au fur et à mesure de ton, de ton parcours donc là-dessus y a pas, y a pas un élément qui est plus important que l'autre, t'es à la fois un peu des 2 dans ce que tu es, tu es à la fois en partie, en tout cas tu donnes beaucoup d'importance aussi à, pas que à la création alors que, on y reviendra un petit peu en EPS tout à l'heure. Et sur l'autre dialectique, entre le social et l'individu, on voit par contre que le social prend plus de place, l'autre dialectique c'était l'*affirmation de soi*, l'*affirmation de soi* c'est être plutôt tourné vers soi, vers sa réussite, vers la compétition et ainsi de suite, on voit que pour toi quand même c'est important parce que ça a 4 sur 6 mais c'est moins important que l'aspect d'être tourné vers l'autre, tourné vers plutôt bah la réussite des autres, tourné vers la solidarité ainsi de suite, l'entraide, on voit que toi, c'était plus important en fait cette dialectique-là, donc au niveau individuel, on voit quand même une priorité, une primauté de, de la valeur d'entraide, de transcendance, de sortir de son individu, mais on voit quand même que les 3 autres, on arrive pas à distinguer les 3 autres grandes valeurs, les 3 autres grandes familles de valeurs dans ton profil. Ce qui est rigolo du coup, ce que je voyais c'est qu'en EPS, t'es exactement en conti mais en continuité totale. On va dire que t'as la transcendance de soi qui est à 5 sur 6 et ce qu'on dénote après, à travers l'outil, les, les questionnaires qui avaient été réalisés qui étaient quand même une, enfin quelque chose d'assez long où y avait, c'est une moyenne sur différents outils on voit que tu es en, exactement à 5 sur 6 sur la transcendance de soi en EPS, donc l'aspect primauté donnée plutôt au groupe, enfin au collectif, à l'entraide, à la solidarité et t'es à 4 sur 6, enfin, t'es à 4 en continuité, t'es à 4,2 en ouver... ou 4,5 en ouverture pardon là, et t'es à 4,3 en affirmation. Ça veut dire que dans ta hiérarchie, la continuité c'est le moins important, t'es à 4 sur 6 dans le sens où pour toi, ben ce que t'as, ce que t'as appris au début, ce qui constitue un peu tes racines en EPS, ça veut dire ce qui te, ce qui t'a, les traditions pour toi ce qui, ce qui compose ces traditions pour toi, sont moins importantes dans ta hiérarchie, c'est le moins important même en tant que telles. Et ensuite, le deuxième et la troisième famille qui dénotent à, qui sont, qui sont en deuxième et troisième position, mais qui sont quand même importantes avec 4,5 sur 6, c'est à la fois l'*affirmation de soi*, c'est quand même montrer que dans ton métier t'as envie de montrer que tu réussis, t'as envie de montrer qui t'es, enfin c'est pas que t'as envie, c'est qu'il est important pour toi plutôt que tu réussisses, c'est important pour toi que t'arrives à, à bah à dénoter un progrès donc toi dans ton enseignement tourné vers ton individu, t'as envie de donc progresser, t'as envie de réussir, t'as envie de te développer dans ce métier-là et à la fois, tu as envie aussi avec pareil, la même importance, de créer, d'innover, de faire des nouveautés, régulièrement, et de sortir un petit peu des traditions, tu vois il faut vraiment voir comme une dialectique entre tradition et innovation, bah toi l'innovation, elle est un peu plus importante et dans tes cours du coup ça se perçoit plus que dans ton, dans ton individu en tant que tel ou euh bah c'est, t'es à égalité entre la continuité et l'ouverture alors qu'en EPS on voit que t'as une petite primauté au niveau de l'ouverture. Par contre, tu gardes toujours cette priorité entre individu et collectif, tu gardes cette priorité qui est plutôt axée sur le collectif, autant au niveau individuel même si c'est plus notable au niveau individuel qu'au niveau EPS, on voit, on voit la même hiérarchie qui se retrouve là-dessus. Par contre, tu vois dans ton profil ce qui est aussi rigolo et ce qui fait une spécificité, c'est on remarque une, une certaine cohérence d'ensemble, enfin on voit bien une cohérence quasiment totale en EPS et dans la vie courante, mais aussi on remarque une cohérence entre toutes les valeurs qui sont enseignées, qu'il n'y en a pas une qui dénote de manière très très forte, alors que dans ton discours tu vois je me suis dit moi que l'ouverture c'était encore plus important, parce que j'ai l'impression que t'es un créa enfin que t'es, que t'essayes d'innover de manière assez régulière dans tes cours, et même si on dénote dans cette dialectique-là entre ouverture et continuité, ben une importance un petit peu plus importante pour « ouverture », c'est quand même pas, pas notable de manière prépondérante tu vois. Donc, par rapport à ce que tu me disais là au niveau du discours, y a des petits éléments qui, qui dénotent... je sais pas, peut-être tu veux qu'on le, on peut le commenter un peu si t'as des choses toi sur lesquelles tu veux revenir ?

Non, non...

Est-ce que ça te paraît, ça te paraît cohérent un peu près ou pas ?

Ouais ...

La, la continuité tu la mets en place comment dans ta vie ou dans, ou dans en EPS ? Pour toi, c'est important parce que t'essayes de garder un continuum, enfin tu me disais que ton cadre était identique pour la plupart des classes quand même, euh, mais qu'est-ce qui fait après que euh... que ça a de l'importance ? En EPS peut-être ?

.... Bah si quand même j'essaie de, d'enseigner la même chose au même niveau de classe.

Hum, hum... ouais et après du coup...

Mais euh y a une part d'adaptation.....

Sur une échelle de 1 à 10, tu penses que c'est cohérent sur ton portrait en EPS à combien ? Ce que je te dis là.

Ce que tu m'as dit là ?

Ouais, tu penses sur ton portrait en EPS du coup, plutôt axé sur la transcendance en premier puis après à ex-aequo entre la continuité l'ouv et, entre l'affirmation donc de toi en tant qu'individu et l'ouverture, et enfin la continuité avec une échelle qui est plutôt à 5 sur 6 puis 4,5, 4,5 puis 4, tu penses que c'est réaliste à quelle, à quelle échelle... sur 10 ?

Ouais une autre échelle, c'est, c'est bien.

Ah ouais, tu dirais quoi alors ? Haute comme combien sur 10 ?

8 ou 9, ça me paraît...

(bruit des touches du clavier) ok et...

Ça me paraît, ça me paraît excellemment cohérent.

Ah ouais ben c'est bien alors, et au niveau de ton portrait dans la vie, qui était plutôt axé encore plus sur la transcendance, c'est vraiment à égalité entre ouverture-continuité-affirmation ?

Tu le mettrais à... combien ?

Plus 8, là.

Ok (bruit des touches du clavier) parce que...

C'est peut-être plus complexe dans la vie de faire...

Hum...

une grande marge de manœuvre pour le faire, ça oblige aussi les gens à ça

Ouais...

Alors que dans la vie, c'est quand même moins simple, t'as pas toujours, tu sais pas à quel moment tu vas voir une personne, que tu pourras véhiculer ces, ces valeurs quoi donc...

Ouais... ouais donc...

En EPS la facilité c'est que je suis, y a un paquet de moments où tu vas pouvoir le faire....

Ça c'est vrai. Ouais du coup dans la vie après y a, y a différentes, différentes étapes dans lesquelles tu maîtrises moins, peut-être dans la vie moi ce qui m'étonne le plus tu vois c'est, enfin j'ai l'impression que la transcendance, elle est encore plus importante, au vu de ce que j'ai vu et de ce que j'ai perçu en entretien, bon après c'est quand même la plus importante en termes de hiérarchie, mais elle, elle aurait pu, je pensais qu'elle dénoterait *encore* davantage, même si elle est forte, elle est fondamentale..... je sais pas, t'es d'accord avec moi...

Après ça dépend ouais de, si si tu penses que je suis, je suis pas en désaccord !

(rires) c'est que t'es en accord !

Dans la vie, c'est beaucoup, beaucoup plus, c'est plus complexe à analyser dans la vie je trouve...

Ouais, plutôt d'accord...

Parce que c'est euh, c'est plus, c'est plus fluctuant tu vois donc...

Hum...

L'EPS tu sais que c'est tous les jours, tous les lundis de 10 heures à midi, toute l'année, dans la vie, les moments de vie sont beaucoup plus difficiles à appréhender donc euh.... j'aurais plus de mal à dire tu vois, même si je pense que tu as raison sur ce que tu dis hein et ça me, ça me semble cohérent...

Ouais... bon ben...

Mais aujourd'hui tu vois je, je saurais pas dire justement où, où j'en suis sur le plan de, de ces éléments-là.

Ok on pou...

Beaucoup moins qu'en EPS ! J'ai beaucoup moins de cer, beaucoup plus de certitudes (« sourire »). Je pense que c'est l'étape la plus dure, on en parlait de tout à l'heure au niveau de la, tu vois quand on disait par rapport aux collègues, le premier truc c'est déjà savoir un peu, qui on est aussi, pour après réussir à se mettre en adéquation

Hum...

Est-ce qu'il y a des choses que tu veux ajouter, des sujets ou qu'on a pas abordés qui, sur lesquels tu veux revenir, sur le diagramme ou une chose comme ça ?

.... Non, non, non, c'est, c'était clair, vraiment très clair.

Bah du coup merci beaucoup.

Tables

Table des figures

Figure 1. Intégralité du questionnaire de recueil de données.....	33
Figure 2. Avis positif du Comité d'Éthique pour la Recherche en STAPS.....	36
Figure 3. Lien hypertexte vers le questionnaire à partir du site internet du SNEP-Lille.....	37
Figure 4. Diffusion par mail de l'enquête aux adhérents du SNEP.....	37
Figure 5. Répartition de l'échantillon selon les différents types d'établissements.....	39
Figure 6. Validité écologique selon les enseignants exerçant en réseau éducation prioritaire	39
Figure 7. Validité écologique selon l'ancienneté.....	40
Figure 8. Validité écologique selon le statut de l'enseignant	40
Figure 9. Validité écologique selon le statut de l'établissement.....	41
Figure 10. Validité écologique selon le sexe	41
Figure 11. Histogramme pour la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.....	42
Figure 12. Droite de Henry pour la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux..	43
Figure 13. Histogramme pour l'ouverture au changement dans le système général de valeurs	44
Figure 14. Droite de Henry pour l'ouverture au changement dans le système général de valeurs	44
Figure 15. Histogramme pour l'ouverture au changement dans le système de valeurs opérationnalisé en EPS	45
Figure 16. Droite de Henry pour l'ouverture au changement dans le système de valeurs opérationnalisé en EPS	45
Figure 17. Différence du score du domaine de valeurs de la continuité opérationnalisé en EPS selon l'établissement d'affectation	48
Figure 18. Différence du score du domaine de valeurs de l'affirmation de soi opérationnalisé en EPS selon l'établissement d'affectation.....	48
Figure 19. Différence du score du domaine de valeurs de dépassement de soi opérationnalisé en EPS selon l'établissement d'affectation.....	49
Figure 20. Différence du score du domaine de valeurs de la continuité opérationnalisé dans le contexte de l'EPS selon le statut de l'enseignant.....	49

Figure 21. Différence du score du domaine de valeurs de l'affirmation de soi opérationnalisé en EPS selon le statut de l'enseignant.....	50
Figure 22. Différence du score du domaine de valeurs du dépassement de soi opérationnalisé en EPS selon le statut de l'enseignant.....	50
Figure 23. Arbre hiérarchique sur le plan factoriel à deux dimensions pour catégoriser les clusters	51
Figure 24. Arbre hiérarchique sous forme de dendrogramme pour catégoriser les quatre clusters.	51
Figure 25. Courbe ROC des taux de vrais positifs en fonction du taux de faux positifs du modèle de l'ACP en deux dimensions.....	52
Figure 26. Fiche de consentement pour les entretiens	54

Table des tableaux

Tableau 1. Catégorisations des outils de mesures des valeurs humaines.	18
Tableau 2. Première version du questionnaire de valeurs par portrait en 46 items	24
Tableau 3. Démarche de construction de l’outil de mesure des portraits de valeurs opérationnalisé en EPS	26
Tableau 4. Questionnaire des portraits de valeurs opérationnalisé en EPS	30
Tableau 5. Description et codage des indicateurs, des indices et des items rattachés à chaque item du PVQ	32
Tableau 6. Corrélations entre les quatre dimensions de valeurs du PVQ-21.....	32
Tableau 7. Tableau du nombre d’établissements publics locaux d’enseignement privé et public dans l’académie de Lille pour l’année scolaire 2017/2018.....	38
Tableau 8. Guide d'entretien	55
Tableau 9. Grille de lecture des entretiens et codage.....	59

Table des matières

Annexes 1. Propositions de situations pédagogiques : l’approche par les valeurs	5
1.1	Protocole de construction des situations par domaines de valeurs 5
1.2	Propositions de situations d’apprentissage 6
1.1.1	Ouverture au changement..... 6
1.1.2	Affirmation de soi 8
1.1.3	Continuité..... 10
1.1.4	Dépassement de soi 12
Annexe 2. Catégorisations des outils de mesures des valeurs humaines.....	18
<i>Annexe méthode temps 1</i>	20
Annexe 3. Description des échantillons pour la validation du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisés en EPS	20
1.1	Description de l’échantillon pré-test pour la validation du questionnaire de valeurs par portrait opérationnalisés en EPS 20
1.2	Description de l’échantillon pré-test pour la validation du questionnaire de valeurs par portrait opérationnalisés en EPS 20
1.3	Procédure de diffusion aux fonctionnaires stagiaires en France..... 20
1.4	Description de l’échantillon des fonctionnaires stagiaires en France pour l’étude confirmatoire du questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisés en EPS.
	21
Annexe 4. Courriel questionnaire Thèse : enseignants stagiaires d’EPS	22
Annexe 5. Courriel questionnaire Thèse : enseignants d’EPS de l’académie de Lille .	23
Annexe 6. Première version du questionnaire de valeurs par portrait en 46 items	24
Annexe 7. Construction de l’outil de mesure des portraits de valeurs opérationnalisés en EPS.....	26
Annexe 8. Questionnaire de valeurs par portraits pour les enseignants d’EPS	30
Annexe 9. Codage de Schwartz pour le PVQ-21.....	32
Annexe 10. Corrélations entre les dimensions de valeurs pour le PVQ-21	32
Annexe 11. Intégralité du questionnaire de recueil de données.....	33
Annexe 12. Avis du Comité d’Éthique pour la Recherche en STAPS.....	36
Annexe 13. Diffusion par différents canaux : l’exemple du SNEP	37

Annexe 14. Tableau du nombre d'établissements publics locaux d'enseignement privé et public dans l'académie de Lille.....	38
Annexe 15. Figures des répartitions de l'échantillon pour chacune des variables du tableau	39
Annexe 16. Normalité des données	42
1.1 Exemple pour la variable de la satisfaction des besoins fondamentaux ..	42
1.2 Exemple pour la dimension de valeurs de l' <i>ouverture au changement</i> dans le système général de valeurs.....	43
1.3 Exemple pour la dimension de valeurs de l' <i>ouverture au changement</i> dans le système de valeurs opérationnalisé en EPS	44
1.4 Les résultats des tests de Kolmogorov Smirnov des autres variables.....	46
Annexes 17. Dispersions des systèmes de valeurs en fonction des variables socio-environnementales	48
Annexe 18. Figures des dendrogrammes et explication des clusters.....	51
<i>Annexe méthode temps 2</i>	53
Annexe 19. Courriel de demande de participation à l'enquête par entretien.....	53
Annexe 20. Fiche de consentement pour les entretiens	54
Annexe 21. Guide d'entretien.....	55
Annexe 22. Grille de lecture des entretiens avec codage des variables par dimensions de valeurs	59
Annexes 23. Retranscription des entretiens.....	63
1 Désaccordés	63
1.1 Retranscription entretien Kevin	63
1.2 Retranscription entretien Lucie.....	86
1.3 Retranscription entretien Yoann	109
2 Sans-partitions.....	132
2.1 Retranscription entretien Guillaume	132
2.2 Retranscription entretien Catherine	148
2.3 Retranscription entretien Eugénie.....	166
3 Compositeurs	197
3.1 Retranscription entretien Hugo	197
3.2 Retranscription entretien Alice	217

3.3	Retranscription entretien Mathile	229
4	Harmonieux.....	240
4.1	Retranscription entretien Patrick.....	240
4.2	Retranscription entretien Henry	257
4.3	Retranscription entretien Jean.....	272
<i>Tables</i>.....		303
Table des figures		303
Table des tableaux		305
Table des matières		306

Enseigner ce que l'on est : quand la concordance de valeurs rime avec bien-être au travail.

Le cas des enseignants d'EPS de l'académie de Lille

Résumé : L'enseignant est, dans son exercice professionnel, guidé par des motivations personnelles qui se nourrissent de ses propres valeurs. Celles-ci se traduisent par des comportements, des discours et des attitudes et *in fine*, caractérisent un style pédagogique. Leur importance est relative et crée une hiérarchie pouvant être différente d'un enseignant à l'autre. Dès lors, se pose la question de savoir si certaines valeurs permettraient d'être davantage en bien-être au travail. Plus encore, le fait d'agir en cohérence par rapport à ses valeurs dans son enseignement serait-il un facteur propice à ce bien-être ? L'objectif de la thèse consiste à étudier les relations entre le bien-être au travail et les valeurs des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS).

En s'inscrivant dans le cadre théorique des valeurs de base de la personne (Schwartz, 1992), un outil de mesure a été conçu pour examiner les valeurs des enseignants d'EPS dans le contexte particulier de l'enseignement de l'EPS avec 599 enseignants d'EPS. Ensuite, le travail a été mené en deux temps. En premier lieu, 396 enseignants d'EPS de l'académie de Lille ont complété un questionnaire permettant d'identifier leur système de valeurs général, leur système de valeurs opérationnalisés en EPS et leur niveau de bien-être subjectif au travail.

Les résultats issus des analyses statistiques multifactorielles montrent que les valeurs sont déterminantes pour expliquer le bien-être au travail. Ainsi, ils révèlent que les valeurs d'*ouverture au changement* et de *dépassement de soi* sont plus vertueuses que les valeurs de *continuité* pour le bien-être des enseignants d'EPS. Si la nature des valeurs permet, en partie, d'expliquer le bien-être au travail, le fait d'agir en accord avec son système général de valeurs est un facteur plus déterminant. Ainsi, la concordance entre ses valeurs et ses pratiques professionnelles apparaît comme un objectif prioritaire pour améliorer le bien-être au travail. De plus, les résultats permettent d'identifier quatre profils caractéristiques d'enseignants selon leurs systèmes de valeurs et leur niveau de bien-être : les *harmonieux*, les *compositeurs*, les *désaccordés* et les *sans-partitions*.

Parallèlement à ces enquêtes, douze entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants d'EPS typiques des profils identifiés (trois par profil).

Les résultats issus de l'analyse des entretiens permettent non seulement d'affiner la compréhension des profils d'enseignants d'EPS mais également de mieux comprendre le lien entre leurs systèmes de valeurs et leur niveau de bien-être au travail. Par ailleurs, les résultats révèlent que le partage de valeurs avec ses pairs est un facteur médiateur du bien-être au travail des enseignants d'EPS.

En conclusion, ce travail de recherche basé sur une méthodologie mixte permet d'amorcer une réflexion pédagogique et didactique autour de l'importance des valeurs et de leur concordance dans l'enseignement. Il soulève également l'importance de clarifier collectivement les valeurs au sein des équipes pédagogiques. Une réflexion et un travail sur ces deux aspects devraient permettre d'améliorer le bien-être au travail des enseignants.

Mots clés : *domaines de valeurs - contexte personnel/professionnel – système de valeurs - valeurs opérationnalisées – enseignement*

Laboratoire Cultures - Éducation - Sociétés

LACES, EA 7437 - 3 ter, place de la Victoire - 33076 Bordeaux Cedex – France