

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE NANTES
COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Par

Oriane Petiot

FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE EN EPS DES LE DEBUT DE L'ANNEE SCOLAIRE

Modalités d'intervention d'enseignants d'EPS experts, dispositions à agir sous-jacentes,
et effets sur l'engagement des élèves

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 20 juin 2019

Unité de recherche : Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (EA 4334)

Rapporteurs avant soutenance :

Jérôme Guérin Professeur des universités, Université de Bretagne Occidentale

Serge Leblanc Professeur des universités, Université de Montpellier

Composition du Jury :

Président du jury : Luc Ria

Professeur des universités, ENS de Lyon

Examineurs : Jérôme Bourbousson
Nathalie Gal-Petitfaux

Maitre de conférences HDR, Université de Nantes
Maitre de conférences HDR, Université de Clermont-Ferrand

Dir. de thèse : Jacques Saury

Professeur des universités, Université de Nantes

« Je passai les deux semaines suivantes à lire et à apprendre avec une fureur passionnée. Je quittais à peine ma chambre, prenais mes repas debout, pour ne pas perdre de temps, étudiais sans lever la tête, sans faire de pause, presque sans dormir. (...) J'avais eu une première impression de l'immense étendue de l'univers intellectuel, aussi séduisant pour moi que l'univers aventureux des villes, mais j'éprouvais en même temps la crainte juvénile de ne pouvoir en venir à bout ; j'économisais donc sur le sommeil, les plaisirs, les conversations, sur toutes formes de distractions, simplement pour ne pas perdre ce temps dont j'estimais pour la première fois la valeur. Mais ce qui enflammait surtout mon zèle, c'était mon ambition de ne pas faillir devant mon maître, de ne pas décevoir sa confiance, de conquérir un sourire approbateur (...) sans répit je stimulais mon esprit encore gauche, mais singulièrement alerte désormais, pour l'impressionner, pour le surprendre : avait-il cité la veille un auteur dont l'œuvre m'était étrangère, alors je m'empressais l'après-midi de faire des recherches pour pouvoir, le jour suivant, faire montre de mon savoir dans la discussion et m'en enorgueillir »

Stefan Zweig

La confusion des sentiments, 1927

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes, parmi lesquelles figurent de nombreux enseignants, ont favorisé mon engagement dans ce travail de thèse. Je souhaiterais les en remercier très sincèrement.

Merci à Jacques, mon directeur de thèse. Du début à la fin, tu as toujours exercé ton rôle avec professionnalisme. Je retiendrai le sérieux, la droiture et la constance avec lesquels tu m'as suivie toute ces années. Certains rebondissements personnels m'ont éloignée de Nantes et ont renforcé mon « identité rennaise », ce qui n'a été facile ni pour toi, ni pour moi. Mais j'espère aussi t'avoir montré que je pouvais malgré tout rester engagée dans ce travail et respectueuse de ta direction. C'est justement parce que nous avons exprimé des sensibilités parfois différentes qu'évoluer à tes côtés m'a fait grandir, et je t'en remercie sincèrement.

Merci à Nathalie Gal-Petitfaux, Jérôme Bourbousson, Jérôme Guérin, Serge Leblanc et Luc Ria, d'avoir accepté de consacrer de leur temps, que je devine précieux, pour évaluer ce travail.

Un merci tout particulier à Nathalie et à Jérôme, qui ont constitué mon comité de suivi de thèse. Vous avez su me bousculer quand il le fallait, et vous montrer soutenant à d'autres égards. Je n'oublierai pas les échanges sincères et le temps que vous m'avez consacré.

Merci à Katell et à Laurent. Tout l'intérêt de ce travail vient de votre réponse, un jour, à cet appel que j'ai lancé aux enseignants nantais pour leur demander de m'accueillir dans leur classe. Vous m'avez ouvert votre porte et vous avez participé à cette aventure avec engouement et intérêt. Je vous remercie vivement d'avoir rendu possible ce travail, et d'avoir également contribué à ma formation d'enseignante en acceptant de vous livrer si volontiers.

Merci aux enseignants de l'université de Nantes et aux membres du laboratoire MIP avec qui j'ai eu la chance de partager de près ou de loin cette aventure ! En particulier, je pense à toi, Justine, qui est arrivée au labo en même temps que moi et sans qui les séjours à Nantes n'auraient clairement pas eu la même saveur. J'ai aussi une pensée sincère pour toi, Véro. Plus qu'une enseignante, tu as été ma « maman » du labo, en m'aidant à combattre ma phobie administrative un bon nombre de fois... Merci pour tout !

Merci aux enseignants qui ont marqué ma vie scolaire et universitaire, et qui ont tous, à leur manière, ajouté leur pierre à cet édifice.

Merci à Olivier de m'avoir donné la « fibre » de l'enseignement. Au lycée, au SUAPS, et encore aujourd'hui à l'occasion de quelques mails, tu me marques par ton humour et ta bonne humeur.

Merci à Pierre d'avoir largement contribué à ce que j'atterrisse en terres bretonnes. Je me souviens encore de tes envois d'articles jusqu'à la veille du concours. Par cette pression bienveillante, tu m'as poussée à me dépasser et à réussir.

Merci à Kiki de m'avoir ouvert la porte de la grande famille des enseignants, comme tu l'as fait pour une quantité d'étudiants devenue impossible à dénombrer !

Merci à Jean-François de m'avoir accueillie au Québec pour m'accompagner dans ma première expérience de recherche à l'étranger. Ta capacité à allier une forte exigence et un soutien sans faille restera pour moi un exemple.

Merci enfin à toi, Stefano, pour les stages de recherche exotiques. Tu m'as offert tellement de moments formateurs, que ce soit dans les échanges stimulants face à l'ordi, ou au pied des blocs réunionnais pour accompagner les « gosses » se faire leurs premières armes de grimpeurs. Les ti-punch en causant « Varela » figureront au panthéon des expériences inoubliables !

Merci à l'ENS de Rennes et à l'université Rennes 2 de m'avoir facilité la réalisation de ce travail, en me permettant d'être accompagnée financièrement durant une partie de ma thèse et en aménageant cette année mon emploi du temps de PRAG.

Merci à tous mes amis, géographiquement proches (notamment Caro, Stef...) ou en « voie de rapprochement » (notamment Popo, Maitoche...), qui m'ont si poliment questionnée sur ma thèse, et qui acceptaient même d'écouter les réponses !

Merci à toute ma famille et ma belle-famille, en particulier mes parents et ma sœur, sans lesquels rien de tout cela ne serait arrivé. Vous m'avez enseigné les vertus du travail et de la persévérance, et je ne vous remercierai jamais assez pour ça. Maman, ton obstination à corriger mes fautes de français depuis toujours a largement contribué à ma passion pour l'écriture. Papa, ne t'inquiète pas, la nouvelle Docteure Petiot ne suivra pas les traces de son ancêtre...

Un merci tout particulier à Jérôme. Que dire... Tu es sans aucun doute l'enseignant qui m'a le plus influencée. Que d'aventures magnifiques vécues ensemble, qui ont parfois rendu la réalisation de cette thèse périlleuse. Mais la vie au quotidien avec toi me procure un épanouissement général, bien plus important pour s'engager dans un tel travail que le temps disponible. Merci aussi à toi, mon cher Noé, qui émerveille ma vie depuis que tu y es entré. C'est finalement toi qui m'as dispensé l'enseignement le plus utile au doctorant : parvenir à être très efficace en un minimum de temps ! ☺ Ta capacité à faire tes nuits rapidement, petit bonhomme, m'a largement aidée à arriver au bout de ce travail !

SOMMAIRE

INTRODUCTION	12
PARTIE 1. ENJEUX PROFESSIONNELS ET SCIENTIFIQUES	16
CHAPITRE 1. L'INFLUENCE DES MODALITES D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT SUR L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE : DES ENJEUX A PLUSIEURS ECHELLES ET UNE DELIMITATION NECESSAIRE	17
1. L'engagement dans la société : une vertu sous conditions	17
1.1. <i>L'intensité de l'engagement</i>	18
1.2. <i>De l'engagement « positif » à l'engagement « négatif » : une valence définie par la norme sociale</i>	19
1.3. <i>L'engagement : des formes collectives et individuelles.....</i>	20
2. Le rôle de l'adulte dans l'engagement des jeunes	22
2.1. <i>L'engagement des jeunes : une intensité, une valence et des formes spécifiques</i>	23
2.1.1. <i>La « jeunesse » : entre désengagement et engagement jusqu'au risque</i>	23
2.1.2. <i>Un engagement à connotation positive et négative</i>	24
2.1.3. <i>Le penchant collectif de l'engagement des jeunes ?.....</i>	26
2.2. <i>Le rôle de l'adulte pour associer encadrement et bienveillance au service de l'engagement positif des jeunes.....</i>	27
2.2.1. <i>Encadrer la jeunesse pour influencer positivement l'engagement des jeunes.....</i>	27
2.2.2. <i>Faire preuve de bienveillance pour influencer positivement l'engagement des jeunes.....</i>	28
3. L'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage à l'école et en EPS	30
3.1. <i>De l'engagement scolaire des élèves à l'engagement dans les activités d'apprentissage</i>	30
3.1.1. <i>L'engagement scolaire des élèves comme point de départ : quels enjeux ?</i>	30
3.1.2. <i>L'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage : une délimitation nécessaire ...</i>	32
3.2. <i>Les spécificités de l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS.....</i>	34
3.2.1. <i>L'EPS : une discipline faite pour favoriser l'engagement des élèves ?</i>	34
3.2.2. <i>Un engagement des élèves en EPS qui se heurte à des résistances.....</i>	35
4. Favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS : influence, résistances et ambivalence des modalités d'intervention de l'enseignant	37
4.1. <i>L'influence des modalités d'intervention de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage</i>	37
4.1.1. <i>Les modalités d'intervention de l'enseignant : de quoi parle-t-on ?</i>	37
4.1.2. <i>Des modalités d'intervention de l'enseignant modulées par son niveau d'expertise</i>	38
4.2. <i>Une analyse des relations entre les modalités d'intervention de l'enseignant et l'engagement des élèves qui se heurte à des résistances.....</i>	40
4.3. <i>L'ambivalence de l'influence des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.....</i>	42
Synthèse du CHAPITRE 1	44

CHAPITRE 2. LES RECHERCHES SUR L'INFLUENCE DES MODALITES D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE 45

1. Mettre au jour les modalités d'intervention des enseignants favorisant l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage..... 46

- 1.1. *L'engagement des élèves subordonné à une relation à l'enseignant incluant étayage, soutien et contrôle dans un climat de maîtrise..... 46*
- 1.2. *Les modalités d'intervention de l'enseignant accompagnatrices d'un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage : l'ambition de la Sport Education 50*
- 1.3. *Un couplage entre les modalités d'intervention de l'enseignant et l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage 53*

2. Expliquer l'émergence des modalités d'intervention des enseignants favorisant l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage au regard de leurs dispositions à agir 56

- 2.1. *L'identité des enseignants qui oriente leurs modalités d'intervention en classe..... 57*
- 2.2. *Les conceptions des enseignants concernant l'engagement des élèves 58*
- 2.3. *Les orientations de valeurs des enseignants qui sous-tendent la recherche d'un engagement spécifique des élèves 59*
- 2.4. *Les styles d'enseignement : d'un engagement subordonné à l'enseignant à un engagement autonome des élèves..... 60*
- 2.5. *Les dispositions à agir des enseignants qui s'actualisent en situation de classe au profit de l'engagement des élèves..... 63*

3. Mesurer les effets des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage..... 65

- 3.1. *Les effets des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage : une perspective psycho-sociale centrée sur la personne..... 67*
- 3.2. *L'influence des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage spécifiques au contexte de la Sport Education 69*
- 3.3. *L'influence des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage à partir des significations des acteurs ancrées dans un contexte singulier : une perspective située 71*

Synthèse du CHAPITRE 2 74

CHAPITRE 3. SYNTHÈSE ET OBJET DE RECHERCHE 75

1. Synthèse des travaux..... 75

- 1.1. *Comprendre l'influence des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS..... 75*
- 1.2. *Apports et limites de la littérature concernant l'influence des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS 76*

2. Objet de recherche..... 77

PARTIE 2. CADRAGE THEORIQUE ET OBSERVATOIRE DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS 79

CHAPITRE 4. LE CHOIX DU PROGRAMME DE RECHERCHE DU COURS D'ACTION 80

1. Présentation du programme de recherche du cours d'action : présupposés théoriques et principes retenus pour analyser l'influence des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage 81

- 1.1. *L'activité est indissociable du contexte dans lequel elle émerge* 82
- 1.2. *L'activité est verbalisable par un acteur moyennant des conditions favorables* 83
- 1.3. *Analyser l'activité d'un acteur avec des visées épistémiques et transformatives* 85

2. Les objets théoriques et les catégories d'analyse pour analyser l'influence des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage 87

- 2.1. *Mettre au jour les modalités d'intervention des enseignants* 87
 - 2.1.1. L'objet théorique du « cours d'expérience » 87
 - 2.1.2. Le signe hexadique : une première catégorie d'analyse du « cours d'expérience » des enseignants 88
 - 2.1.3. Structures significative et système des ouverts : vers la notion « d'histoire » 90
- 2.2. *Comprendre ce qui sous-tend les modalités d'intervention des enseignants : la notion de dispositions à agir* 92
 - 2.2.1. Présentation de la notion de dispositions à agir 92
 - 2.2.2. Reconstruire les dispositions à agir des enseignants : un triptyque « engagement – connaissances – contexte » qui restaure le poids du passé 93
- 2.3. *Convoquer la notion d'effet extrinsèque pour mesurer les effets des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves* 95
 - 2.3.1. L'objet théorique « cours d'action » : l'intégration d'une mesure des effets extrinsèques 95
 - 2.3.2. L'objet théorique « cours d'in-formation » comme révélateur d'écarts entre effets perçus et extrinsèquement observés 96

Synthèse du CHAPITRE 4 99

CHAPITRE 5. OBSERVATOIRE POUR L'ANALYSE DES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS 100

1. Terrain d'étude 100

- 1.1. *Participants* 100
 - 1.1.1. Sophie et ses élèves 101
 - 1.1.2. Pierre et ses élèves 101
- 1.2. *Situations étudiées* 102
 - 1.2.1. Situations étudiées dans le cadre de l'analyse de l'activité de Sophie 102
 - 1.2.2. Situations étudiées dans le cadre de l'analyse de l'activité de Pierre 103
- 1.3. *Conditions éthiques* 104

2. Recueil des données empiriques 106

- 2.1. *Enregistrements audiovisuels in situ* 106
 - 2.1.1. Enregistrements audiovisuels *in situ* des leçons de Sophie en natation 106
 - 2.1.2. Enregistrements audiovisuels *in situ* des leçons de Pierre en volley-ball 107
- 2.2. *Entretiens d'autoconfrontation* 109
 - 2.2.1. Entretiens d'autoconfrontation menés avec Sophie 110
 - 2.2.3. Entretiens d'autoconfrontation menés avec Pierre 111
- 2.3. *Carnet ethnographique* 112
 - 2.3.1. Carnet ethnographique en relation avec l'analyse de l'activité de Sophie 112
 - 2.3.2. Carnet ethnographique en relation avec l'analyse de l'activité de Pierre 113

3. Traitement des données empiriques	114
3.1. <i>Construction du cours d'expérience des enseignants.....</i>	115
3.1.1. Confection des protocoles à deux volets	115
3.1.2. Reconstruction des signes hexadiques lors des unités du cours d'expérience associées à la préoccupation de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage	116
3.2. <i>Caractérisation des histoires au cours desquelles les enseignants ont favorisé l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.....</i>	117
3.2.1. Identification, catégorisation et hiérarchisation des histoires du cours d'expérience de l'enseignant.....	117
3.2.2. Caractérisation de la dynamique des histoires	119
3.2.3. Mise en évidence des effets perçus par l'enseignant de son intervention sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage	121
3.3. <i>Caractérisation des dispositions à agir des enseignants durant les histoires.....</i>	122
3.3.1. Identification des dispositions à agir qui s'actualisent lors des histoires à partir du triptyque « engagement – connaissance – contexte »	122
3.3.2. Catégorisation des dispositions à agir.....	123
3.3.3. Hiérarchisation des dispositions à agir.....	123
3.4. <i>Caractérisation des effets observés des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage</i>	127
3.4.1. Caractérisation de la dynamique des effets observés des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage	127
3.4.2. Caractérisation des effets observés des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage lors de situations ponctuelles	129
Synthèse du CHAPITRE 5	131

PARTIE 3. RESULTATS **132**

CHAPITRE 6. LES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS D'EPS POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE **134**

1. Etude de cas n°1 (Pierre) – "L'enseignant d'EPS à la recherche du temps perdu" : se transformer en métronome humain pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.....	135
1. <i>Histoires liées à l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.....</i>	135
1.1.1. Limiter les pertes de temps.....	137
1.1.2. Favoriser l'engagement dynamique des élèves dans l'APSA.....	137
1.1.3. Donner aux élèves des repères de temps	138
1.1.4. Accepter de laisser du temps aux élèves ou de consacrer du temps à une activité non motrice	139
1.2. <i>Dynamique des histoires liées à l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage</i>	139
1.2.1. La dynamique des histoires à l'échelle de la séquence d'enseignement	140
1.2.2. La dynamique des histoires à l'échelle d'une leçon : l'exemple de la troisième leçon	141
1.2.3. La dynamique de développement à l'échelle d'une histoire	143
1.3. <i>Les effets de son intervention perçus par l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage</i>	144
1.3.1. Des effets positifs perçus sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage ..	145
1.3.2. Une absence d'effets significatifs sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.....	146

2. Etude de cas n°2 (Sophie) – "Nager comme un couteau qui glisserait sur de la crème fraîche" : le rôle des métaphores pour favoriser l'engagement d'élèves en difficulté dans les activités d'apprentissage	147
2.1. Histoires visant à stimuler ou entretenir l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage	147
2.1.2. Favoriser l'horizontalité du corps des élèves en nage dorsale.....	148
2.1.3. Favoriser la respiration aquatique des élèves.....	149
2.1.4. Favoriser la visualisation de son corps ou du corps d'un autre élève	150
2.2. Dynamique des histoires orientées vers l'engagement des élèves dans le travail	150
2.2.1. Une ouverture régulière d'au moins une histoire à chaque leçon.....	152
2.2.2. Une majorité de histoires ponctuelles lors du cycle	152
2.2.3. Une durée brève de la majorité des histoires	153
2.3. Effets perçus par l'enseignante de son usage de l'image du « couteau sur la crème fraîche » sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage	153
2.3.1. L'usage par l'enseignante du « couteau sur la crème fraîche » a favorisé le plaisir des élèves	154
2.3.2. L'usage par l'enseignante du « couteau sur la crème fraîche » a amené les élèves à se focaliser sur les apprentissages et à transformer leur motricité	154
2.3.3. L'usage par l'enseignante du « couteau sur la crème fraîche » a participé à créer une culture commune au sein de la classe	155

Synthèse du CHAPITRE 6 156

CHAPITRE 7. LES DISPOSITIONS A AGIR DES ENSEIGNANTS QUI S'ACTUALISENT LORSQU'ILS CHERCHENT A FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE 158

1. Les dispositions à agir de Sophie.....	158
1.1. Favoriser l'engagement des élèves dans des apprentissages moteurs accessibles à tous.....	161
1.2. Favoriser l'engagement des élèves par une intervention plaisante sans cesse renouvelée	161
1.3. Favoriser l'engagement des élèves dans des « apprentissages méthodologiques ».....	162
1.4. Favoriser l'engagement des élèves par une intervention personnalisée et bienveillante	163
1.5. Favoriser l'engagement des élèves dans la construction d'une culture commune en classe	164
2. Dispositions à agir de Pierre	165
2.1. Favoriser un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage sur un tempo rapide et sans perte de temps	168
2.2. Favoriser un engagement dynamique des élèves en EPS qui leur apporte plaisir et réussite	169
2.3. Favoriser l'engagement moteur des élèves en EPS.....	169
2.4. Favoriser l'engagement des élèves dans des apprentissages méthodologiques.....	170
2.5. Favoriser l'engagement des élèves en se montrant à leur écoute	171
2.6. Favoriser l'engagement des élèves en soignant la qualité des transmissions d'informations limitant la pratique physique des élèves	172

Synthèse du CHAPITRE 7 173

CHAPITRE 8. LES EFFETS DES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS D'EPS SUR L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE 175

1. Etude de cas n°1 (Pierre) – Intervenir en EPS par différents "usages du temps" : quels effets sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage ?	175
1.1. Dynamique des effets observés des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.....	175
1.2. Effets observés des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage lors de deux situations de volley-ball	178
1.2.1. Caractérisation des effets observés lors de la situation de jeu N°1	180

1.2.2. Caractérisation des effets observés lors de la situation de jeu N°2	182
2. Etude de cas n°2 (Sophie) – Enseigner par métaphores auprès d’élèves de 6^{ème} SEGPA : quels effets sur l’engagement dans les activités d’apprentissage ?	185
2.1. La dynamique des effets de l’intervention par métaphores sur l’engagement des élèves dans les activités d’apprentissage	185
2.2. La caractérisation des effets lors de trois situations significatives pour l’enseignants au cours de la séquence d’enseignement.....	188
2.2.1. Leçon 2 : la présentation du « couteau sur la crème fraîche »	188
2.2.2. Leçon 4 : la « fusée » de Jayson	191
2.2.3. Leçon 7 : le « gâteau » de Nolwenn	193
Synthèse du CHAPITRE 8	197

PARTIE 4. DISCUSSION GÉNÉRALE..... 199

CHAPITRE 9. APPORTS A LA CONNAISSANCE DES MODALITES D’INTERVENTION D’ENSEIGNANTS D’EPS VISANT A FAVORISER L’ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D’APPRENTISSAGE..... 200

1. Des modalités d’intervention contrastées de la part des enseignants pour favoriser l’engagement des élèves dans les activités d’apprentissage	200
1.1. Le recours de Sophie aux métaphores lors d’une séquence d’enseignement longue	201
1.1.1. Les métaphores : un moyen de favoriser l’engagement des élèves	201
1.1.2. Des métaphores qui se développent dans le cadre d’une séquence d’enseignement longue	202
1.2. Les différents « usages du temps » de Pierre lors d’une séquence d’enseignement réduite.....	203
1.2.1. Des « usages du temps » au service de l’engagement des élèves	203
1.2.2. Des « usages du temps » qui émergent dans une séquence d’enseignement réduite	205
1.3. Des modalités d’intervention amenant à questionner la notion d’expertise dans l’enseignement.....	206
1.3.1. Des modalités d’intervention typiques d’enseignants experts	206
1.3.2. Une expertise modulée par le contexte de classe.....	207
2. Différences et similitudes concernant les dispositions à agir des enseignants	208
2.1. Les différences concernant les dispositions à agir de Sophie et de Pierre	209
2.1.1. La place et de la nature des apprentissages méthodologiques dans l’engagement des élèves	209
2.1.2. Le rôle de l’enseignant pour construire le collectif classe.....	210
2.1.3. Les micro-identités et les micro-mondes des enseignants	210
2.2. Les similitudes concernant les dispositions à agir de Sophie et de Pierre	211
2.2.1. La place des apprentissages moteurs dans l’engagement des élèves.....	211
2.2.2. La place accordée au plaisir des élèves en écho à la manière d’être au monde des enseignants	212
2.2.3. Une conception de l’engagement des élèves aux niveaux individuel et collectif	213
3. Les effets des modalités d’intervention des enseignants sur l’engagement des élèves dans les activités d’apprentissage.....	214
3.1. Des différences entre les effets des modalités d’intervention de Sophie et de Pierre	214
3.1.1. Des effets positifs du recours aux métaphores sur l’engagement des élèves	214
3.1.2. Des effets ambivalents des « usages du temps » sur l’engagement des élèves	216
3.2. La comparaison des effets perçus par les enseignants et des effets observés par le chercheur : quelles similitudes entre Sophie et Pierre ?.....	218
3.2.1. Des convergences et des divergences entre les effets perçus et les effets observés chez les deux enseignants	218
3.2.2. Une fécondité méthodologique pour l’analyse du cours d’in-formation des enseignants	221

Synthèse du CHAPITRE 9	223
CHAPITRE 10. APPORTS PROFESSIONNELS POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE EN EPS	225
1. Intervenir en EPS pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage dès le début de l'année scolaire : quelles pistes à destination des enseignants ?	225
1.1. <i>Opter pour des modalités d'intervention adaptées au public d'élèves</i>	226
1.1.1. Utiliser les métaphores auprès d'élèves en difficulté scolaires pour favoriser leur engagement dans les activités d'apprentissage	226
1.1.2. Allier exigence et bienveillance pour favoriser l'engagement d'adolescents habituellement dociles en EPS.....	227
1.2. <i>Penser les modalités d'intervention favorisant l'engagement des élèves en relation indissociable avec l'apprentissage</i>	229
1.2.1. Utiliser les métaphores pour favoriser l'engagement des élèves en valorisant la typicalisation d'expériences	230
1.2.2. Faire différents usages du temps pour promouvoir une pédagogie de la mobilisation.....	231
1.3. <i>Favoriser l'engagement des élèves aux différents niveaux d'organisation de la classe.....</i>	231
1.3.1. Les métaphores comme instruments d'une « pédagogie différenciée » ou comment favoriser l'engagement d'une classe au service de chacun	232
1.3.2. Les usages du temps pour favoriser l'engagement de chacun au service d'une dynamique collective de classe.....	233
1.4. <i>Développer chez les élèves des « dispositions à s'engager » au-delà de la leçon d'EPS.....</i>	234
1.4.1. Développer une disposition à « bien s'engager » en natation et ailleurs	234
1.4.2. Développer une disposition à s'engager « intensément » en volley-ball et ailleurs	235
2. Analyser les modalités d'intervention d'enseignants experts sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage : vers un dispositif de vidéo-formation réhabilitant l'expertise	236
2.1. <i>La vidéoformation : un primat donné à l'analyse de l'activité des novices</i>	237
2.1.1. La vidéoformation : un bref état des lieux	237
2.1.2. L'exemple de la plateforme de formation Néopass@ction : le choix motivé d'une centration sur les enseignants débutants.....	238
2.2. <i>Réhabiliter la notion d'expertise pour enrichir la professionnalisation des enseignants novices par la vidéoformation.....</i>	240
2.2.1. Une approche « normative » de la formation n'est pas nécessairement prescriptive	240
2.2.2. Des vidéos d'experts donnent un aperçu aux novices de leurs perspectives de carrière	241
2.2.3. Des vidéos d'experts ne sont pas nécessairement « exemplaires »	242
2.3. <i>Réhabiliter l'expertise au service de la formation continue des enseignants.....</i>	243
2.3.1. Donner du sens à la formation continue des enseignants en offrant des ressources expertes	243
2.3.2. Maintenir l'innovation des enseignants expérimentés et/ou experts en favorisant la transformation de leurs dispositions à agir.....	245
2.3.3. Proposer aux enseignants expérimentés et/ou experts de participer à des recherches incluant la réalisation d'entretiens d'autoconfrontation.....	246
Synthèse du CHAPITRE 10	248
CONCLUSION.....	250
BIBLIOGRAPHIE	253

INTRODUCTION

« Aussi terrifiant que cela puisse paraître quand on réfléchit bien aux conséquences de la chose, rien ne garantit jamais qu'un élève sera attentif quand on le décidera, désirera apprendre ce qui est enseigné au moment où on le lui enseignera, mobilisera son intelligence et sa créativité sur ordre, ni même acceptera d'entrer dans une situation éducative que des adultes bienveillants auront soigneusement préparée pour lui »

(Meirieu, 2014)

Selon Meirieu (2014), c'est l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut le contraindre à apprendre : son engagement est requis, son attention est nécessaire, son travail peut, seul, le faire progresser. C'est la découverte du plaisir d'apprendre qui reste l'acte fondateur de toute éducation.

Fort de ce consensus, les acteurs de l'Education tentent aujourd'hui d'honorer, à leur niveau, une vision de l'élève que Jules Ferry prônait déjà dans un discours au Congrès pédagogique le 2 avril 1880. Par des méthodes nouvelles, il s'agissait *« d'exciter et d'éveiller la curiosité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger, le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien »*. C'est ainsi que la période contemporaine se caractérise par une place croissante accordée à un engagement actif des élèves au sein du processus éducatif. En EPS, par exemple, il s'agit de contribuer à l'acquisition du socle commun en amenant les élèves à *« s'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils »* ou encore à *« apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière »* (Programmes Collège, 2015). Un des moyens d'y parvenir est de proposer une *« EPS du dedans »* (Sève & Terré, 2016) qui fait la part belle au point de vue de l'élève et aux significations qu'il donne à ses expériences scolaires. Cette volonté, dans l'air du temps, se concrétise d'ailleurs à travers la multiplication de travaux de recherche donnant le primat au point de vue de l'élève pour comprendre l'activité qu'il déploie en classe (voir Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, & Trohel, 2013 pour une synthèse).

Cette préoccupation de placer les élèves *« au centre du système éducatif »*, selon la formule consacrée, amène à questionner le rôle de l'enseignant en situation de classe. Si la tendance est

de « s'effacer » au profit des élèves, afin de les rendre acteurs et autodéterminés, que devient ce « ringmaster du collectif » (Vors, 2011) qui doit pourtant s'imposer dans une relation dissymétrique avec les élèves, pouvant avoir des conséquences potentiellement majeures sur leur engagement en classe (Roorda, Koomen, Spilled & Oort, 2011) ? Si l'éducation traditionnelle, avec son lot d'autorité voire d'autoritarisme, est décriée, l'enseignant ne se cantonne pas à un rôle de figuration au sein de la classe. Déjà en 1989, Arthaud positionnait l'intervention de l'enseignant entre autoritarisme et laisser-faire, pointant ce compromis qui rend le métier d'enseignant presque « impossible » (Perrenoud, 2001).

Malgré un déclin des institutions (Dubet, 2002) amenant notamment à re-questionner le rôle de l'enseignant, ce dernier est toujours considéré comme essentiel. C'est ainsi qu'en 2015, Rémy a publié un ouvrage intitulé « Un prof a changé ma vie », qui regroupe le témoignage d'une vingtaine de personnalités rendant hommage à un de leurs enseignants perçu comme ayant eu un rôle déterminant dans leur engagement d'élève puis dans leur devenir. Le monde du cinéma a aussi rendu compte d'enseignants charismatiques étant parvenus à engager dans les apprentissages des élèves étant dans un rapport *a priori* négatif avec l'école (voir par exemple, « Ecrire pour exister », 2007). Les chercheurs ont eux aussi tenté d'appréhender l'engagement des élèves depuis de nombreuses années (Christenson, Reschly & Wylie, 2012), et particulièrement le rôle de l'enseignant pour promouvoir cet engagement. Différentes modalités d'intervention des enseignants ont été présentées comme favorisant l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, bien qu'un certain nombre de questionnements demeurent concernant l'inscription en contexte de ces modalités d'intervention, les valeurs qui les sous-tendent et les effets concrets qu'elles ont sur l'engagement des élèves.

L'objet de cette thèse est d'analyser l'activité d'enseignants d'EPS cherchant à favoriser l'engagement de leurs élèves dans les activités d'apprentissage en classe dès le début d'une année scolaire. Plus précisément, il s'agissait de décrire leurs modalités d'intervention pour y parvenir, de mettre au jour les dispositions à agir sous-jacentes, et d'en mesurer des effets observables sur l'engagement des élèves lors de la séquence d'enseignement¹. Pour ce faire, nous nous sommes basé sur le programme de recherche du « cours d'action » (Theureau, 2006), qui ambitionne d'analyser l'expérience des acteurs à travers les significations qu'ils donnent à leur activité. D'abord développé en ergonomie cognitive, ce programme de recherche est convoqué depuis une vingtaine d'année au sein des recherches sur l'enseignement (Saury *et al.*,

¹ Le terme de « séquence d'enseignement » a été préféré à ce qui était communément appelé un « cycle ». Il renvoie à une unité d'enseignement d'une APSA (Activité Physique, Sportive et Artistique) se composant d'un ensemble de leçons d'EPS qui se succèdent sur un rythme habituellement hebdomadaire.

2013). A ce titre, l'activité d'enseignants d'EPS novices (e. g. Flavier, Bertone, Hauw & Durand, 2002 ; Ria, Sève, Durand & Bertone, 2004) ou experts (e.g., Vors & Gal-Petitfaux, 2015 ; Petiot & Visioli, 2017) a déjà donné lieu à diverses recherches.

Cette thèse est structurée en quatre parties, elles-mêmes composées de plusieurs chapitres.

La **PREMIERE PARTIE** présente les enjeux professionnels et scientifiques de cette recherche. Elle se compose de trois chapitres. Le **Chapitre 1** présente les enjeux de l'engagement des individus, à l'échelle de la société. Son intensité, sa valence et ses formes sont questionnées. Le rôle de l'adulte est particulièrement crucial pour influencer l'engagement des jeunes, qui comporte une intensité, une valence et des formes spécifiques. Les enjeux de l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage sont alors déclinés à l'échelle de l'école, et plus particulièrement en EPS. L'influence, les résistances et l'ambivalence des modalités d'intervention de l'enseignant sont exposées. Le **Chapitre 2** présente les principaux résultats des recherches ayant abordé l'influence des modalités d'intervention d'enseignants pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en classe. Il propose une revue de la littérature liée à ces modalités d'intervention, en montrant que leurs relations avec l'engagement des élèves sont entendues de manière différente selon la perspective théorique envisagée. Nous présentons ensuite les résultats de recherches liés aux dispositions à agir qui sous-tendent ces modalités d'intervention, avant d'exposer les mesures qui ont été réalisées pour évaluer leurs effets sur l'engagement des élèves. Le **Chapitre 3** propose une synthèse de ces enjeux professionnels et scientifiques, sur laquelle est basé l'objet de cette thèse.

La **DEUXIEME PARTIE** présente le cadre théorique dans lequel nous ancrons notre recherche et l'observatoire mis en place pour recueillir et traiter les données. Elle se compose de deux chapitres. Le **Chapitre 4** présente les présupposés théoriques du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006) qui ont guidé notre démarche, puis les objets théoriques et les catégories descriptives qui nous ont permis d'analyser les modalités d'intervention d'enseignants, leurs dispositions à agir sous-jacentes, et leurs effets sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Le **Chapitre 5** présente notre terrain d'étude, notamment les participants, les situations étudiées et les principes éthiques que nous avons suivis. Il détaille ensuite les différentes étapes de recueil et de traitement des données qui nous ont permis d'analyser les modalités d'intervention des enseignants, leurs dispositions à agir et leurs effets sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

La **TROISIEME PARTIE** expose les résultats obtenus à travers cette recherche. Le **Chapitre 6** présente les modalités d'intervention contrastées des enseignants participant à notre étude pour obtenir des effets durables et structurants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Ces résultats ont donné lieu à la rédaction de deux articles scientifiques. Le **Chapitre 7** expose les résultats de l'analyse comparative des dispositions à agir qui sous-tendent les modalités d'intervention identifiées chez les enseignants, dont rend compte le chapitre 6. Un article scientifique a été rédigé pour rendre compte de ces résultats. Enfin, le **Chapitre 8** présente les effets observés de ces modalités d'intervention sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, lors de la première séquence d'enseignement de l'année, en prenant comme point de départ les effets perçus par les enseignants.

La **QUATRIEME PARTIE** consiste en une discussion générale des résultats obtenus, au regard de leurs apports scientifiques et professionnels. Le **Chapitre 9** traite des apports de ce travail à la connaissance des modalités d'intervention des enseignants, des dispositions à agir qui les sous-tendent et de leurs effets sur l'engagement de leurs élèves dans les activités d'apprentissage en EPS. Le **Chapitre 10** propose des articulations concrètes entre nos résultats et le domaine de la formation des enseignants d'EPS, à travers la formulation de principes et la promotion d'un appui sur l'expertise enseignante dans les dispositifs de vidéoformation.

– PARTIE 1 –

ENJEUX PROFESSIONNELS ET SCIENTIFIQUES

Dans une première partie, nous présentons la problématique qui guide notre recherche.

Le **chapitre 1** est intitulé « *L'influence des modalités d'intervention de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage : des enjeux à plusieurs échelles et une délimitation nécessaire* ». Il présente les enjeux de favoriser l'engagement à l'échelle de la société, de l'école et de l'EPS. Il explicite le rôle de l'adulte dans l'engagement des jeunes et particulièrement l'importance de l'enseignant pour générer un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS.

Le **chapitre 2** s'intitule « *Les recherches sur les modalités d'intervention des enseignants favorisant l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage* ». Les travaux scientifiques présentés ont trait aux modalités d'intervention des enseignants, aux dispositions à agir qui les sous-tendent, mais aussi aux effets qu'elles ont sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

Le **chapitre 3**, intitulé « *Synthèse et objet de recherche* » propose un bilan des deux premiers chapitres explicitant les apports et les limites des précédents travaux. L'objet de cette thèse est alors exposé.

CHAPITRE 1

L'INFLUENCE DES MODALITES D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT SUR L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE : DES ENJEUX A PLUSIEURS ECHELLES ET UNE DELIMITATION NECESSAIRE

Ce chapitre s'organise selon quatre temps, qui ont pour objectif de circonscrire les enjeux de notre recherche à différentes échelles. Dans un premier temps, nous abordons la notion d'engagement en partant de trois de ses caractéristiques : son intensité (renvoyant à la quantité d'engagement investi dans une tâche), sa valence (d'un engagement jugé « positif » à un engagement jugé « négatif ») et la forme qu'il peut prendre (entre un engagement individuel et un engagement collectif). Dans un deuxième temps, nous ciblons l'influence de l'adulte dans l'engagement des jeunes, dont il convient de définir l'intensité, la valence et la forme spécifique. Nous abordons l'importance d'un rôle de l'adulte alliant « encadrement » et « sensibilité » pour influencer positivement cet engagement. Dans un troisième temps, nous ciblons l'engagement scolaire, puis le délimitons à partir de la notion d'engagement des élèves « dans les activités d'apprentissage » (Skinner & Pitzer, 2012). Nous abordons dans un quatrième temps l'influence des « modalités d'intervention » de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, tout en soulignant les résistances à leur compréhension, mais aussi leur ambivalence.

1. L'ENGAGEMENT DANS LA SOCIETE : UNE VERTU SOUS CONDITIONS

Dans le langage courant, « s'engager » signifie « *entreprendre une action, y participer, se lancer* » (Larousse, 2018). Mais quand il s'agit de délimiter plus précisément cette notion, nous

nous heurtons à un véritable casse-tête. Outre le fait de constituer une forme « d'objet frontière » (Trompette & Vrinck, 2009) qui traverse différents domaines sociaux, l'engagement renvoie à tout ce que nous faisons et tout ce que nous sommes au quotidien. Il diffère tant dans son intensité, dans sa valence que dans la forme qu'il peut prendre. Ces trois dimensions sont susceptibles de rendre compte des enjeux que revêt l'engagement à l'échelle de la société.

1.1. L'intensité de l'engagement

L'engagement peut être pensé à travers la notion de continuum. Dans le domaine de la santé, par exemple, Carman *et al.* (2013) ont développé un continuum du niveau d'engagement du patient dans le processus de soin, en partant de l'idée que « *les fournisseurs de soins et les patients travaillent ensemble pour promouvoir et faciliter l'engagement du patient dans sa santé et le système de santé mais aussi pour renforcer son influence sur les décisions qui concernent la santé, aussi bien au niveau individuel que collectif* » (p. 223). Au niveau maximum d'intensité de l'engagement, le pouvoir et la responsabilité entre prestataires et malades sont entièrement partagés, tandis qu'au niveau le plus faible, le patient est seulement en situation de recevoir une information de la part du personnel médical.

Pour certains auteurs, l'action même de « s'engager » va de pair avec une certaine intensité. Par exemple, Le Breton (2003) envisage l'engagement comme impliquant une certaine prise de risque. La terminologie même d'une « personne engagée » implique une certaine intensité de l'engagement. L'auteur rappelle à ce titre que le « J'accuse » de Zola, n'a pas simplement manifesté une implication dans le débat sur l'affaire Dreyfus, mais a été un véritable engagement comportant par définition une part de risque. Loin d'un simple « coup de gueule indigné », la prise de position de Zola l'a conduit à une condamnation à un an de prison, a provoqué son exil et peut-être sa mort.

Le Breton (2003) illustre son propos en prenant l'exemple du chercheur. Selon lui, la pratique scientifique l'amène à s'engager jusqu'à prendre plusieurs risques. Premièrement, le chercheur qui s'engage dans une hypothèse novatrice prend le risque d'un rejet par ses pairs. Ce risque constitue aussi un facteur de résistance propice à ce que l'argumentation de cette hypothèse soit encore plus solide. C'est d'ailleurs pour cela qu'un candidat à la soutenance d'une thèse doit évaluer avec précision la résistance légitime que lui opposera son jury. Le deuxième risque est celui encouru par le chercheur qui va engager sa compétence pour protéger son domaine d'influences extérieures qui risqueraient de prendre le pas sur la production désintéressée des connaissances. Le troisième risque est celui que fait courir le chercheur compétent à sa

réputation, lorsque, dans une activité éloignée de ses champs de recherche, il s'engage dans des responsabilités citoyennes. Ce risque ne concerne que l'ego, mais ce n'est peut-être pas le moindre. Lorsque l'intensité de l'engagement est élevée, il n'y a qu'un pas au risque de se perdre (Antoine, 2016).

S'engager intensément peut aussi aller de pair avec l'adoption de conduites à risque, qui désignent des comportements non imposés par des conditions d'existence, mais dans lesquels nous nous engageons activement pour l'éprouvé de sensations fortes, le jeu avec le danger et souvent avec la mort (Ades, Lejoyeux et Tassain, 1994).

1.2. De l'engagement « positif » à l'engagement « négatif » : une valence définie par la norme sociale

Au sein de la société, certains engagements sont jugés positifs, quand d'autres sont jugés négatifs. Certains engagements se voient attribuer des jugements relativement unanimes. Par exemple, s'engager pour défendre la cause des sans-abris est connoté positivement. A l'inverse, un engagement dans des causes terroristes est clairement jugé négativement. Malgré tout, si nous allons plus loin, nous nous apercevons qu'attribuer une connotation positive ou négative à un engagement n'est pas chose aisée.

Tout d'abord, les jugements comportent une part de subjectivité. Par exemple, si pour certains, voyager en avion pour découvrir d'autres cultures traduit un engagement positif, un sens de l'initiative et une ouverture d'esprit, pour d'autres, un tel engagement est perçu plus négativement : outre de nuire à l'écologie, voyager peut être vu comme un engagement conformiste de « touriste ». Là encore, chaque engagement peut être pensé sur un continuum d'une connotation positive à négative. Les normes sociales attribuant une telle connotation sont évolutives et paradoxales :

- Les normes sont évolutives, de sorte qu'un engagement dénoncé à une époque peut être promu lors d'une époque suivante. D'après Quéval (2004), l'idéologie dominante des sociétés a évolué au fil des siècles, et traduit un jugement évolutif relativement à l'engagement. Prenant notamment appui sur les conceptions liées à l'astronomie avant Copernic, l'auteur a expliqué que du temps des Grecs, l'idée d'un univers infini évoquait un phénomène qui ne pouvait pas être délimité, attisant la crainte et l'incertitude. Dans cette perspective, s'engager dans l'inconnu comportait une connotation plutôt négative. Dans les sociétés contemporaines, l'idéologie du dépassement de soi a progressivement pris le dessus sur celle de la juste mesure. L'infini est davantage perçu comme un terrain

d'action, sinon de jeu. Dans ce cadre, s'engager, parfois même jusqu'au risque, possède une connotation plus positive.

- Les normes comportent certains paradoxes. Aujourd'hui, s'engager de façon soutenue, notamment pour bâtir son avenir, est devenu une véritable compétence valorisée socialement, de sorte que les « *gagneurs, sportifs, aventuriers et autres battants envahissent le paysage imaginaire français* » (Erhenberg, 1998, p. 199). A ce titre, l'entrepreneur s'est mis à incarner l'idéal social, manifestant l'initiative, la responsabilité, la réactivité, et plus globalement l'esprit d'entreprise. Pour le sociologue, depuis les années 1980, nous sommes passés à un nouveau système de normes « *qui incitent chacun à l'initiative individuelle en l'enjoignant à devenir lui-même* » (p. 10). Mais si les champions, les nouveaux aventuriers, les chefs d'entreprise, les entrepreneurs sont valorisés, ils font l'objet de critiques en même temps que certains engagements intenses portent à débat (Peretti-Watel, 2004).

Au-delà des normes sociales définissant de manière subjective la connotation positive ou négative de l'engagement, des analyses sont réalisées de manière à objectiver l'engagement « positif » et « négatif ». Concernant l'engagement des individus dans l'activité physique, chaque année depuis 2012, Attitude Prévention recueille auprès des Français des données d'engagement comportemental (mesure du nombre de pas via un podomètre porté pendant sept jours) et des données déclaratives sur leur pratique d'activité physique ou sportive, leurs habitudes de vie, leur environnement *etc.* A l'issue de cinq années d'observation, les résultats ont montré qu'avec une moyenne de 7 889 pas par jour, 3/4 des Français ont un niveau d'engagement dans l'activité qui reste encore loin des 10 000 pas quotidiens à atteindre, qui constitue, selon l'Organisation Mondiale de la Santé, le niveau positif d'engagement pour se maintenir en forme et préserver sa santé.

1.3. L'engagement : des formes collectives et individuelles

L'engagement peut prendre des formes très variées : nous nous engageons évidemment lorsque nous nous manifestons aux côtés des gilets jaunes, mais nous nous engageons aussi lorsque nous nous rendons faire des courses le samedi après-midi. La majorité des formes d'engagement qu'un individu peut déployer comporte des dimensions individuelles et collectives.

Parmi ses formes collectives figure l'engagement militant. Selon Pereira (2007), cet engagement présente lui-même différentes formes qui sous-tendent des grammaires

philosophiques spécifiques. Les individus sont amenés à mettre en œuvre, à une époque donnée, tel ou tel rapport à l'engagement. En particulier, l'auteure distingue trois cas de figure : le rapport total à l'engagement, le rapport esthète à l'engagement et le rapport pragmatique à l'engagement.

- Premièrement, le rapport total renvoie à un engagement plein et entier dans la cause défendue, et est sous-tendu par une grammaire philosophique qui considère l'individualité comme la conséquence d'une certaine forme de communauté. Tant que cette forme de communauté n'est pas atteinte, la revendication d'une individualité est illusoire.
- Deuxièmement, le rapport esthète se traduit sous la forme d'un engagement perdant en partie de son attrait durant les années 1980. L'homme y est considéré comme un individu avant de s'engager en tant qu'être social ou membre d'une classe (Foucault, 1975). Cet individualisme le conduit à fonder son engagement non sur l'action collective, mais sur la résistance individuelle.
- Troisièmement, le rapport pragmatique renvoie à la notion d'engagement « distancié » (Ion, 2012). Il suppose que « *le sacrifice du privé sur l'autel de la cause n'est plus de mise. Mais cela ne veut pas dire pour autant que toute implication serait sur le point de disparaître, bien au contraire. [...] Dans l'engagement distancié, c'est la personne singulière qui se trouve impliquée, voire exaucée* » (p. 81-82).

Selon Pereira (2007), chacun de ces rapports à l'engagement correspond à une conception de des relations entre l'individu et le collectif, et a occupé une place plus ou moins importante selon les époques. Les années 1950-1970 ont été dominées par le rapport total, les années 1980 par le rapport individualiste esthétique qui correspond à une période de repli sur la sphère privé. L'engagement actuel correspondrait à l'émergence d'un rapport pragmatiste. Celui-ci constituerait une alternative au rapport total, où l'individualité est sacrifiée au profit du collectif, et au rapport esthète, où la solidarité et l'engagement collectif sont supplantés par l'affirmation de soi.

De manière plus générale, la période contemporaine se distingue des précédentes en conférant à chaque individu la responsabilité de s'engager pour bâtir son avenir (Erhenberg, 1991). Depuis les années 1980, nous assistons à un « *reflux des intérêts sur des préoccupations purement personnelles* ». Il en ressort que « *l'homo politicus* » semble avoir laissé la place à « *l'homo psychologicus* », à l'affût de son être et de son mieux être (Lipovetsky, 1983, p. 72). Outre de diminuer le poids d'un rapport total à l'engagement social, cette mutation de la société

a impliqué de nouvelles responsabilités attribuées à l'individu : celles de s'engager pour se bâtir un avenir. L'engagement renvoie alors à un sens plus individuel. Selon Erhenberg (1998), jusqu'aux Trente Glorieuses, l'individu était pris dans des logiques disciplinaires et d'autorité, et n'avait en quelque sorte qu'à suivre, ou éventuellement à contester son destin. Son identité se construisait essentiellement par son sexe, sa classe sociale et son groupe professionnel. Dans la période contemporaine, le modèle libéral et l'économie de marché a exacerbé les concurrences interindividuelles dans le champ économique, mais aussi au sein de l'école, de la famille et des relations affectives, où l'instabilité est devenue la règle. L'individu n'a alors plus uniquement eu à correspondre à ce qui était attendu de lui. Il a dû être force de proposition et de se construire une identité à travers un champ de possibles.

Cet engagement valorisé de l'individu ne s'est pas fait sans heurt. Erhenberg (1991) parle « d'individu incertain » pour nommer celui qui, fort de cette nouvelle souveraineté, connaît aussi bien des souffrances. La dépression ou l'addiction constituent notamment des phénomènes constitutifs de ce nouvel engagement que l'individu « hypermoderne » (Aubert, 2006) se doit de témoigner. Selon l'auteure, celui-ci présente des facettes contradictoires : centré sur la satisfaction immédiate des désirs, il poursuit cependant une quête d'Absolu se caractérisant par des formes de dépassement de soi. Débordé de sollicitations et sommé de s'engager toujours davantage pour être plus performant, il peut tomber dans un « excès d'existence » par des comportements compulsifs visant à le faire gagner en intensité. La catégorie jeune est particulièrement touchée par ces types de comportement.

2. LE ROLE DE L'ADULTE DANS L'ENGAGEMENT DES JEUNES

L'intensité, la valence et la forme de l'engagement se traduisent de manière singulière en ce qui concerne les jeunes. Au-delà des mesures d'encadrement de la part des pouvoirs publics, c'est la bienveillance générée par des « rencontres structurantes » avec l'adulte, le référent, le « grand frère » ou encore le « tuteur de résilience » (Cyrulnik, 2004), qui possèdent un rôle majeur pour favoriser un engagement « positif » des jeunes. Finalement, le rôle de l'adulte reposerait sur une alchimie délicate alliant l'exercice d'une autorité et celle d'une présence sensible et bienveillante.

2.1. L'engagement des jeunes : une intensité, une valence et des formes spécifiques

2.1.1. La « jeunesse » : entre désengagement et engagement jusqu'au risque

La jeunesse constitue une catégorie composite et diverse (Cathelineau, 2017). Elle regroupe, dans un sens large, des individus possédant certains marqueurs communs (émancipation progressive du foyer familial, début des études, premières expériences sexuelles *etc.*). Selon Dupont (2014), au-delà des étapes psycho-biologiques du développement moteur, du langage, des signes physiques de puberté, cette période de la vie se caractérise par une construction symbolique marquée par un ensemble d'événements sociaux, désignée sous le terme de « puberté sociale ». Entre l'enfance et l'âge adulte, une quête identitaire s'impose, liées aux incertitudes touchant à la position sociale, à la valeur des diplômes, aux difficultés d'accès au monde du travail. Selon Dubet (2010), « *la jeunesse est moins un statut qu'elle n'est un ensemble d'épreuves qui obligent les acteurs à construire leur propre expérience* » (p. 14), autrement dit à s'engager pour construire cette transition vers l'âge adulte.

Comme l'adulte, la souveraineté des jeunes à se construire est à la fois salutaire et redoutée, en particulier à l'adolescence, où le jeune doit s'engager en étant confronté au remaniement endocrinien, à la métamorphose corporelle, à la flambée des désirs, qui mettent en jeu toute la construction individuelle auparavant acquise. Pour Cyrulnik (1983), l'adolescence constitue d'ailleurs « *l'époque des engagements affectifs et sociaux, des choix idéologiques et des apprentissages qui laisseront une trace indélébile* » (p. 67).

Malgré tout, les adolescents ne constituent pas une population homogène et l'intensité de leurs engagements est influencée par de multiples facteurs. Si certains jeunes peuvent faire preuve d'une passivité accrue, d'autres peuvent s'engager de manière intense, allant jusqu'à des conduites à risque traduisant des engagements parfois désespérés. A ce titre, les filles rechercheraient le vertige dans des conduites silencieuses telles que l'anorexie, la boulimie ou les tentatives de suicide par absorption de médicaments. Les garçons seraient quant à eux plus expressifs : drogues, alcool, excès de vitesse, défenestration, délinquance, *etc.* constitueraient les modes de manifestation de leurs confrontations avec les limites (Le Breton, 2002).

Centrée sur les jeunes vulnérables, Becquet (2012) a distingué dans la littérature des figures de la vulnérabilité chez les jeunes, qui impliquent chacune des engagements plus ou moins intenses.

- La première est celle des « vaincus », qui se structure autour de l'expérience scolaire. Face à la logique méritocratique de l'école, ces jeunes se réfugient dans un engagement

oscillant entre l'« *exit* », c'est-à-dire le désengagement silencieux ou la dépression, et la « *voice* », qui renvoie à un engagement intense fait de violence à l'égard de l'école, des enseignants ou de leurs camarades (Dubet, 2004). Quelles que soient les raisons de l'échec, de l'abandon ou du décrochage scolaires, les vaincus vivent négativement l'engagement à l'école et échouent à accumuler les attributs nécessaires à l'entrée dans la vie adulte.

- La seconde figure, celle des « galériens », comporte des points communs avec la précédente mais est construite en référence aux territoires urbains. La galère est le résultat d'une intégration négative de la jeunesse des cités et peut générer un engagement intense vers des formes de déviance, et les « jeunes en voie d'insertion » ou « invisibles », qui optent davantage pour des logiques de conquête statutaire et qui s'engagent pour s'émanciper de la cité.
- La troisième figure, celle des « errants », renvoie à diverses catégories comme les « jeunes de la rue », « jeunes en situation de rue », « jeunes sans abri », « jeunes sans domicile fixe », « jeunes errants », « jeunes fugueurs », « zonards », « jeunes nomades », « jeunes marginaux » (Parazelli, Colombo, 2004 ; Chobeaux, 1996). Les errants ont connu une enfance difficile, ne sont pas diplômés, ce qui a des conséquences sur leur engagement professionnel. Leur situation les expose à des engagements intenses consistant à adopter des conduites à risque.

2.1.2. Un engagement à connotation positive et négative

Dans un article intitulé « *Sondage : comment les jeunes sont-ils perçus dans la société française ?* », Vaillant (2013) est revenu sur une nouvelle enquête menée par l'Observatoire de la jeunesse solidaire de l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville). Il s'agissait d'analyser la manière dont les jeunes étaient perçus par la société française et les pistes envisagées pour les soutenir. Une tendance s'est alors confirmée par rapport à l'année précédente : plus des trois quarts des Français ont une perception positive de la jeunesse. Dans l'imaginaire collectif, la jeunesse renvoie à une catégorie emblématique d'individus qui s'engagent avec énergie, dynamisme et authenticité, notamment pour se construire et « réussir leur vie ». Les jeunes se trouvent en effet dans une situation inédite où ils peuvent imaginer un autre sort que celui qui jadis, était relativement déterminé à la naissance (Ion & Cathelineau, 2017).

Cet engagement des jeunes est d'autant plus perçu positivement que les français reconnaissent les difficultés auxquelles ils sont confrontés. En effet, s'engager n'est pas chose aisée pour un jeune qui traverse de multiples bouleversements. Pour Bajoit, Digneffe, Jaspard et Nollet de Brauwere (2000), les adolescents et les jeunes adultes sont « des êtres de projets » qui s'engagent pour résoudre les tensions entre leur « identité imaginée », leur « identité assignée » et leur « identité engagée ». L'identité imaginée renvoie aux tensions entre ce que les autres et les institutions lui ont donné envie de devenir et l'idée que lui-même se fait de ce qu'il voudrait ou non devenir, ce qu'il veut réaliser ou éviter. L'identité assignée se rapporte à ce que les autres lui assignent comme ressources et comme limites et l'idée que le jeune se fait de ces contraintes, l'image qu'il a de lui-même et l'image qu'il se fait de l'image que les autres ont de lui. L'identité engagée a trait à ce que le jeune a déjà pris comme engagement dans ses trajectoires, ce qu'il a fait comme choix dans son histoire de vie.

Malgré tout, selon la même enquête, il ressort qu'au-delà du regard plutôt bienveillant que les français portent sur la jeunesse, les enquêtés réalisent une polarisation sur un « type de jeune », avec une vision plus discriminante des jeunes des quartiers populaires : 54 % des personnes interrogées en ont une image négative. Autrement dit, quand ils parlent de la jeunesse, les Français ont deux images en tête : la jeunesse étudiante, qui souffre et mérite donc qu'on la plaigne au nom de l'empathie, et la jeunesse des quartiers, dont l'engagement laisserait à désirer, d'autant plus stigmatisée que la première est louée.

De nombreux auteurs, s'inscrivant notamment dans une perspective sociologique, ont analysé le phénomène des jeunes « en difficultés » (Goyette, Pontbriand & Bellot, 2011), des jeunes « en errance » (Rothé, 2010) ou des jeunes « vulnérables » (Becquet, 2012). Si l'objet de notre propos n'est pas de mettre la lumière sur ce qui caractérise chacun de ces concepts, il est néanmoins de comprendre que certains jeunes présentent des propensions à s'engager sous des formes « a-normales » voire déviantes.

De façon moins coutumière mais plus problématique encore, le jeune semble constituer le candidat idéal d'un engagement radical aux traits contestés et violents. L'engagement djihadiste est un exemple actuel frappant de ce type d'engagement : les volontaires français pour la Syrie sont « *principalement des jeunes âgés de 15 à 30 ans* » ayant une moyenne d'âge de 25 ans (Goulet & Reichardt, 2015). L'instabilité de la jeunesse, et particulièrement de l'adolescence, rend cette période particulièrement propice à certaines formes de raisonnements cognitifs et d'expérimentations identitaires, se traduisant notamment par la prévalence d'engagements à risque, de recherches de sensations fortes ou de comportements influencés par les pairs.

2.1.3. Le penchant collectif de l'engagement des jeunes ?

Pour les jeunes et notamment à l'adolescence, s'engager « en groupe » ou « dans un groupe » consiste à nouer des liens pour s'identifier à autrui (Saint-Dizier, 2015). Pour l'auteur, la principale dynamique psychique de l'adolescence est une subtile dialectique entre séparation et identification : se séparer de l'enfance et des parents, s'identifier dans le groupe des pairs à ce que nous voudrions être. D'ailleurs, Ion (2012) a affirmé que l'engagement des jeunes connaissait une tendance à l'horizontalisation. Les jeunes exprimeraient une défiance envers « ce qui vient d'en-haut ». Ils contesteraient l'autorité hiérarchique et chercheraient à apprendre par eux-mêmes ou par leurs pairs, à travers des relations « d'égal à égal ». Dès lors, l'engagement des jeunes serait davantage influencé par des réseaux de proximité ou des réseaux virtuels sans visibilité hiérarchique (Ion & Cathelineau, 2017).

Les jeunes s'engagent collectivement notamment pour défendre des causes qui leur sont chères. Gondallier (2018) témoigne à ce titre en tant que jeune engagée pour des causes sociales : « *j'ai été qualifiée de "jeune engagée". Sans comprendre cette expression, je constatais que les adultes portaient une appréciation sur moi. J'étais une "jeune engagée", c'était une "super" qualité* ». Un rapport de France Bénévolat a en effet indiqué un net accroissement de l'engagement des individus dans le bénévolat (+ 12 % en trois ans dans le monde associatif, + 31 % dans le bénévolat « direct »), malgré une désertion des structures associatives. Plus encore, les modalités de l'engagement bénévole se transforment, en particulier chez les jeunes. Si celui-ci devient ponctuel, dispersé, sans volonté de prendre des responsabilités, il n'en est pas moins soutenu : les jeunes s'engagent davantage pour les autres². Ce résultat corrobore les propos de Wasserman (2015), qui affirme que l'engagement des jeunes dans des missions citoyennes contribue à traiter des enjeux sociétaux auxquels les pouvoirs publics n'arrivent plus à répondre. Pour autant, la propension des jeunes à s'engager individuellement pour défendre des causes collectivement porte à débat. Lardeux (2016) a analysé les évolutions contemporaines de l'engagement des jeunes, à travers le prisme de l'engagement « distancié ». Ce dernier traduit une forme collective d'engagement qui implique une « individualisation des choix », se rapportant, dans une vision plus péjorative, à une supposée « perte de valeurs citoyennes » de « ceux qui ne sont pas Charlie ». L'auteur s'appuie par exemple sur le taux d'abstention des jeunes dans les contextes électoraux. En particulier, les jeunes « en difficulté » sont

² France Bénévolat, « *L'engagement bénévole associatif en perspective* », sous la direction de Dominique Thierry, 2014, à consulter sur www.francebenevolat.org.

particulièrement l'objet d'anathèmes en étant moins fréquemment adhérents, bénévoles ou militants que des jeunes plus favorisés, c'est-à-dire moins inscrits dans des formes d'engagement repérées et repérables (Becquet & Goyette, 2014). La figure du jeune « en difficulté » est en effet plus fréquemment associée à une posture de désengagement volontaire ou contrainte, ou d'engagement problématique pour les institutions et les professionnels (Bellot & Loncle, 2013). Malgré tout, le désir de préserver son autonomie dans ses engagements n'est toutefois pas incompatible avec la défense de causes collectives allant parfois au-delà des problématiques personnelles rencontrées par les engagés (Becquet, 2014).

2.2. Le rôle de l'adulte pour associer encadrement et bienveillance au service de l'engagement positif des jeunes

En 2015, le film d'ouverture du festival de Cannes, intitulé « La tête haute », retraçait le parcours de Malony, de six à dix-huit ans. Dès le début du film, nous constatons les difficultés de la mère de l'enfant, très jeune, droguée et instable, qui n'assurait pas le cadre affectif et éducatif permettant un engagement favorable de son fils à l'école et plus globalement dans la société. L'enfant s'est alors vu placé par la juge des enfants dans plusieurs établissements de plus en plus contraignants. Au fur et à mesure de sa vie, sa scolarité s'est interrompue, il a été sujet à des crises de violence incontrôlables, et a multiplié les délits. Cependant, la magistrate a persisté à l'aider malgré le comportement souvent hostile du jeune homme, en collaboration avec un éducateur déterminé à le sauver. Le film illustre le poids de l'encadrement du jeune et des rencontres structurantes qui lui sont offerts pour qu'il parvienne à relever la tête.

2.2.1. Encadrer la jeunesse pour influencer positivement l'engagement des jeunes

Dès le début des années 2000, Loncle-Moriceau (2001) notait que la jeunesse a concentré fortement et de manière accrue l'attention des pouvoirs publics, notamment locaux, depuis les années 1980. Leur objectif était à la fois de favoriser un engagement des jeunes favorable au maintien de la paix sociale et de protéger ce public particulièrement vulnérable. Gondallier (2018) distingue l'engagement de la jeunesse de l'encadrement qui est fait par les pouvoirs publics. L'engagement, notamment citoyen, apparaît comme un moyen d'émancipation individuel et collectif pour mettre à nu les rapports sociaux de domination, comprendre les inégalités et lutter contre les injustices. L'encadrement par la civilité et le déploiement de

dispositifs publics vise davantage à délimiter et à contrôler les formes d'engagement, au service de l'ordre social.

L'auteure revient sur un évènement survenu en 2005, au cours duquel deux jeunes se sont cachés dans un transformateur électrique suite à une poursuite policière. Zyed et Bouna, alors âgés de 15 et 17 ans, sont décédés électrocutés. Cet évènement a déclenché des manifestations contre les violences policières, considérées comme des « émeutes » par les médias. Suite à ces émeutes/manifestations qui ont émaillé la France en 2005, le président Chirac a décidé qu'il fallait un espace où les jeunes pouvaient s'engager au service de leurs pairs, gage de « cohésion sociale ». Le Service civil est alors apparu avec l'idée que si les jeunes s'engagent pour l'État, ils seront moins enclins à s'engager de manière « négative » en « brûlant des voitures ». En 2010, le président Sarkozy a élargi le dispositif à un plus grand nombre de jeunes. Le Service « civil » est devenu le Service « civique ». Ce dispositif a ainsi défini les contours du « bon engagement » par l'Etat : rendre service à la collectivité et mettre un pied dans l'emploi. Suite aux attentats de 2015, il a été renforcé pour tendre vers l'universel. L'idée était de mise que les engagements radicaux étaient le fruit d'un manque de cohésion sociale.

Selon Gondallier (2018), l'engagement devrait être conditionné à la seule nécessité d'améliorer ses conditions de vie, son estime personnelle et sa soif de comprendre le monde, pour que dans un second temps, cet engagement serve d'appui à l'amélioration des conditions de vie des autres, des plus opprimés, des plus précaires. Les dispositifs d'État ne peuvent ainsi suffire à délimiter l'engagement.

2.2.2. Faire preuve de bienveillance pour influencer positivement l'engagement des jeunes

Pour autant, les formes d'engagement émergeant chez les jeunes sont influencées par une diversité de facteurs liés tant à la « *possession de dispositions à l'engagement et de propriétés sociales spécifiques* » (origine sociale, niveau d'étude, genre, situation sociale *etc*) (Becquet & Goyette, 2014) qu'à des « *rencontres structurantes* » (Cyrułnik, 2004). Concernant ce dernier point, les parents, les amis, des collègues ou les professionnels joueraient un rôle dans le processus d'engagement des jeunes, en dépit d'une influence soumise au type, à l'intensité et à la signification des liens (Becquet, 2014).

De telles rencontres peuvent s'avérer particulièrement déterminantes, notamment dans le cas de jeunes en situation de vulnérabilité. L'adulte peut alors s'imposer comme un « tuteur de résilience » en ce sens qu'il va prendre pour le jeune une signification particulière qui va l'aider à s'engager pour surmonter voire tirer profit d'évènements graves. C'est ainsi que pour

Cyrulnik (2004), « *il faut que la culture propose autour de l'enfant des adultes signifiants, sportifs, musiciens, comédiens, pouvant mettre en œuvre des bavardages intimes et cette fonction-là peut être assurée par un enseignant* ». Par exemple, l'enseignant, de par la relation de confiance qu'il instaure avec ses élèves et de par son métier basé sur la relation d'aide, devient parfois un tuteur de résilience pour un jeune orphelin. En lui offrant une attention particulière, en l'aidant à restaurer son estime de soi, en valorisant son travail, l'enseignant peut favoriser un engagement de l'enfant endeillé qui soit favorable à sa reconstruction (Fawer Caputo, 2018). Il exercerait une « fonction contenante » décisive dans l'abord de mineurs rétifs à la prise en charge (Choquet et Cosseron, 2015), dont l'engagement peut rapidement devenir déviant.

Selon Poisson (2016), l'adolescence constitue une période où des difficultés peuvent subvenir. Le rôle des adultes peut alors consister à accompagner les jeunes pour que leurs transitions soient positives et qu'ils bénéficient d'une aide qui soit émancipatrice, dans une perspective d'*empowerment* (Jennings *et al.*, 2006), c'est-à-dire de renforcement des compétences et des capacités individuelles à agir. Concrètement, plusieurs logiques peuvent se croiser, l'accompagnement pouvant relever du coaching, du soutien, du partenariat. Dans une expérience consistant à créer une « junior association », les adolescents ont créé une initiative en allant eux-mêmes solliciter des adultes pour les soutenir. Ce cas montre pour l'auteur l'importance de l'apport d'adultes réceptifs aux aspirations des jeunes et capables d'adapter leurs interventions.

Les propos de Lecomte (2005) viennent nuancer l'idée d'une dichotomie entre ce qui serait de l'ordre de « l'encadrement », qui symbolise l'autorité, la loi, et ce qui serait du registre de « rencontres structurantes », qui cibleraient davantage l'empathie et la bienveillance. Selon l'auteur, c'est lorsque des adultes manifestent de la sensibilité (construire le lien) et imposent des règles (faire respecter la loi) que le jeune peut trouver de la signification et une orientation pour son existence. Une erreur fondamentale serait de penser que le fait de tisser des liens est incompatible avec celui de poser des règles. Or, ces deux attitudes sont non seulement compatibles, mais plus encore complémentaires et nécessaires. D'ailleurs, les « tuteurs de résilience » savent généralement jouer sur les deux registres complémentaires du lien et de la loi. Pour entrer pleinement dans un processus de résilience, l'enfant doit ressentir qu'un adulte porte sur lui un regard inspiré par un véritable intérêt personnel, une sensibilité authentique face à la souffrance qu'il perçoit chez ce petit d'homme. Mais il gagne aussi à lui offrir un cadre structurant.

3. L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE A L'ECOLE ET EN EPS

L'engagement des élèves à l'école nécessite d'être délimité. Après avoir ciblé et défini l'engagement dans les activités d'apprentissage, nous verrons dans un deuxième temps qu'il revêt une certaine ambiguïté en EPS : si les élèves ont à cœur de s'engager dans cette discipline d'enseignement spécifique, cet engagement reste inégal en fonction de multiples facteurs comme l'âge ou le sexe.

3.1. De l'engagement scolaire des élèves à l'engagement dans les activités d'apprentissage

3.1.1. L'engagement scolaire des élèves comme point de départ : quels enjeux ?

La célèbre formule « ouvrir une école, c'est fermer une prison », attribuée à Victor Hugo, met l'accent sur le rôle de l'institution scolaire pour réduire le risque d'un engagement déviant de la part des individus. D'ailleurs, en 2017, Le Haut Conseil à la vie associative a publié un rapport intitulé « Favoriser l'engagement des jeunes à l'école – Pour une citoyenneté active ». Il mettait l'accent sur l'importance de favoriser chez les jeunes un éveil à une conscience citoyenne, et l'envie de s'engager pour construire une société harmonieuse de citoyens responsables. Dans cette lignée, en 2018, le ministre de l'Education Nationale a instauré « *Les semaines de l'engagement : engagez-vous pour faire vivre votre lycée !* ». À cette occasion, les lycéens ont été sensibilisés à l'engagement sous toutes ses formes, dans et hors de l'établissement. Ces initiatives ont montré que l'engagement était au cœur des valeurs que l'école de la République souhaitait transmettre aux élèves. En effet, selon Gérard (2010), les acteurs de l'Ecole ont toujours veillé à offrir aux élèves un cadre privilégié pour la découverte de l'engagement. De nombreux élèves y prennent des responsabilités en devenant délégués au conseil de classe ou membres du conseil de la vie lycéenne, mais aussi en arbitrant des rencontres du sport scolaire, en créant des journaux d'élèves et en participant à nombre d'initiatives qui font vivre leur établissement.

De manière générale, l'engagement des élèves a longtemps été considéré comme le facilitateur principal de la réussite scolaire et de l'apprentissage des élèves (Bevans, Fitzpatrick, Sanchez & Forrest, 2010). Akey (2006) a défini l'engagement scolaire comme le niveau de participation et l'intérêt intrinsèque que manifeste un élève à l'école. Il implique à la fois des comportements

(tels que la persévérance, l'effort, l'attention) et des attitudes (telles que la motivation, les valeurs d'apprentissage positives, l'enthousiasme, l'intérêt, la fierté du succès). Ainsi, les élèves engagés recherchaient des activités, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, qui mèneraient au succès ou à l'apprentissage. Ils afficheraient également une curiosité, un désir d'en savoir plus et des réponses émotionnelles positives à l'apprentissage et à l'école. Finalement, l'engagement scolaire sous-tendrait de ce point de vue un niveau élevé et simultané de concentration, de plaisir et d'intérêt des élèves (Shernoff, 2013).

Plus précisément, le CSE (2008) distingue la volonté de s'engager (volet affectif) et l'action de s'engager, celle-ci se concrétisant par l'acquisition du savoir (volet cognitif) et par la qualité des relations dans le milieu scolaire (volet socio-relationnel). Kluger et Koslowsky (1988) définissent quant à eux l'engagement scolaire sur la base du modèle de l'investissement (*investment model* ; Rusbult & Farrell, 1983), selon lequel l'engagement se définit par une intention de persister dans une perspective à long terme (l'engagement comportemental) et par un sentiment d'attachement envers l'objet d'engagement (l'engagement attitudinal). Case (2007) définit l'engagement comme étant le fait de se sentir en connexion, d'avoir un sentiment d'appartenance (plutôt que d'isolement) à l'égard du milieu scolaire. Enfin, comme l'affirment Glanville et Wildhagen (2007), plusieurs auteurs distinguent le volet comportemental (observable) de l'engagement, qui correspond à la participation de l'élève à des tâches scolaires, et le volet psychologique (subjectif) de l'engagement, qui correspond au sentiment d'appartenance au milieu scolaire (Brault-Labbé & Dubé, 2010).

L'engagement scolaire peut aussi être caractérisé au regard de son intensité, de sa valence et de la forme. Premièrement, pour certains auteurs, le concept d'engagement scolaire se rapporte explicitement à la quantité d'énergie déployé par l'élève dans une tâche (McClenney, 2004). Cette conception de l'engagement renvoie à la notion d'intensité. Un élève peut témoigner d'une absence d'engagement, notamment parce que la sphère scolaire comporte à ses yeux un déficit de sens. Selon Charlot (1997), le sens est considéré à la fois comme l'expérience subjective d'un rapport de l'élève à des activités et comme un processus d'appropriation et de transformation de soi. L'engagement met l'accent sur l'implication active du sujet renvoyant à l'idée de mouvement, de réunir « *ses forces, pour faire usage de soi comme d'une ressource [...]. C'est aussi s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles, parce qu'on a de bonnes raisons de le faire* » (Charlot, 1997, p. 62). L'élève peut à l'inverse développer un engagement intense à l'école au point de mettre en danger sa santé. Selon une enquête Ipsos/Pfizer, 47% des 15-18 ans se disaient « souvent sous pression » en 2014, traduisant le risque de burn-out auquel ils sont exposés à l'école.

Deuxièmement, l'engagement scolaire des élèves peut être jugé positif ou négatif. A la première extrémité du continuum se situe l'élève dont l'engagement scolaire est jugé positif car en accord avec les normes sociales qui impliquent de s'engager en participant en classe, en faisant ses devoirs, en révisant ses leçons *etc.* A l'autre extrémité se situe l'élève qui connaît davantage de difficulté à se reconnaître dans le « métier d'élève » qui lui est assigné (Perrenoud, 1994), développant un engagement violent (Debarbieux, 1998) face à une école dont il perçoit lui-même la violence (Rochex, 1996).

Troisièmement, si l'engagement scolaire implique des pratiques évaluatives la plupart du temps individuelles, il est de plus en plus conçu comme indissociable de dimensions collectives. Les témoignages militant pour des formes d'enseignement favorisant un engagement collectif des élèves se développent d'ailleurs tant dans la littérature professionnelle (e. g. Vors, 2015) que scientifique (e. g. Crance, Trohel & Saury, 2014). En effet, d'après Cuhe *et al.* (2010), s'engager de manière collective favorise la motivation des élèves à l'école : les élèves viennent en classe pour apprendre, mais aussi pour s'identifier, se comparer et s'intégrer au groupe de pairs.

3.1.2. L'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage : une délimitation nécessaire

Skinner et Pitzer (2012) ont proposé une modélisation multi-niveaux de l'engagement scolaire des élèves. Au niveau le plus général se situe l'engagement dans les institutions sociales comme la famille, les organisations communautaires ou encore l'école. Ce type d'engagement favorise le développement positif des jeunes et les protège contre les risques qui apparaissent à l'adolescence (délinquance, consommation de drogues, *etc.*). Au deuxième niveau, l'engagement scolaire fait référence à la participation des élèves aux activités scolaires, comprenant les études, les activités sportives ou sociales, scolaires ou parascolaires. Ce type d'engagement favorise l'accomplissement à l'école. Un troisième niveau d'engagement scolaire concerne l'activité des élèves au sein de la classe en lien avec l'enseignant, les pairs et les contenus d'enseignement qui leur sont proposés. Le quatrième niveau cible plus précisément l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en situation de classe, influencé par le climat instauré notamment par l'enseignant et impactant les atouts académiques futurs de l'élèves. C'est ce niveau d'engagement qui fait l'objet de ce travail de thèse (Figure 1).

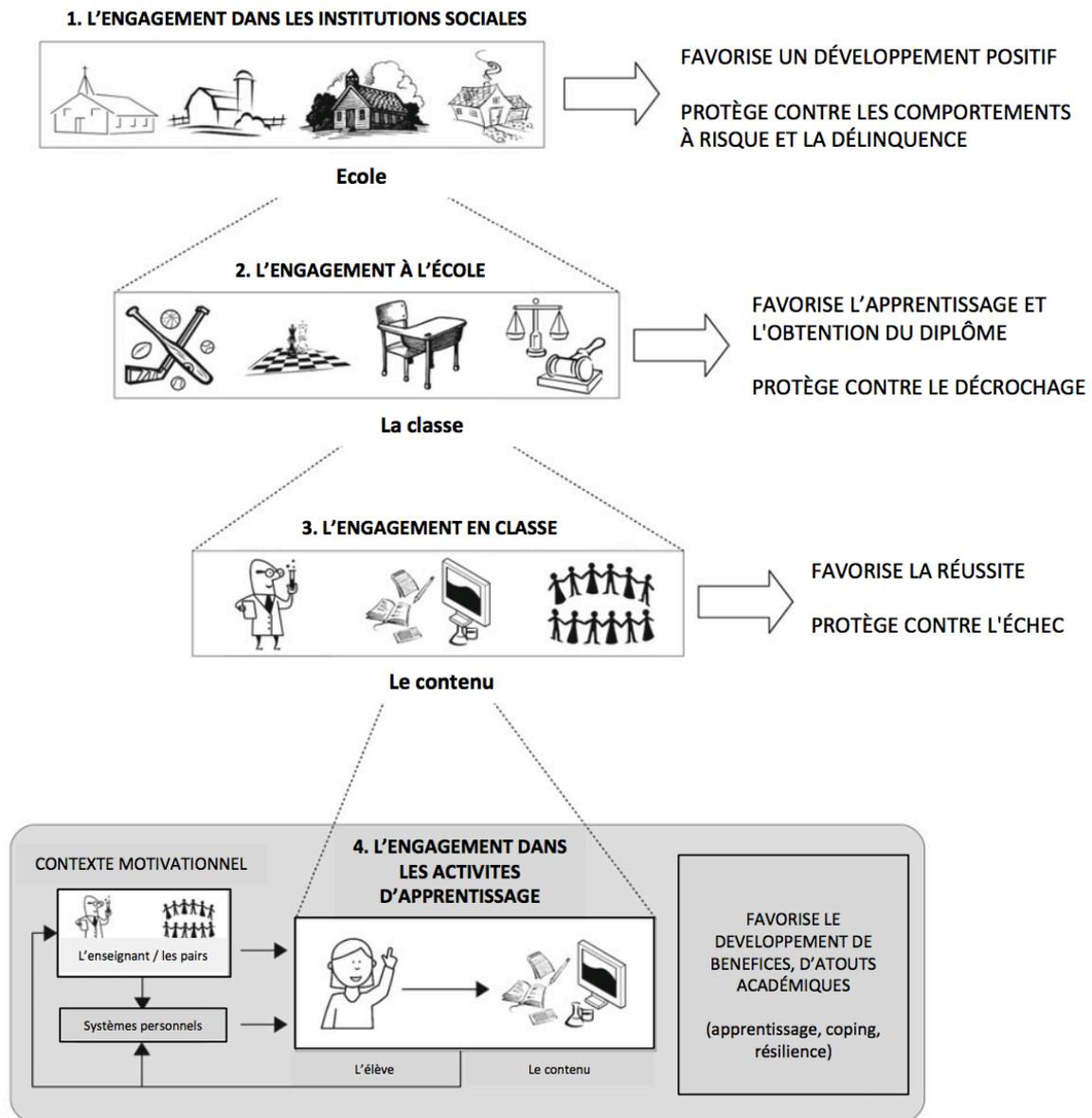


Figure 1. Modèle multi-niveaux de l'engagement scolaire (adapté et traduit de Skinner & Pitzer, 2012)

Une diversité de notions connexes à l'engagement dans les activités d'apprentissage a été analysée dans la littérature, comme la « participation » ou l'« implication », sans qu'il soit toujours aisé de cibler leurs distinctions. En particulier, il est souvent lié à la notion de motivation. Toutefois, si cette dernière désigne notamment une intention ou une volonté d'agir, l'engagement se rapporte quant à lui à une action réelle (Gettinger & Walter, 2012). Il peut revêtir une dimension académique, cognitive, intellectuelle, institutionnelle, émotionnelle, comportementale, sociale et psychologique, *etc.* de sorte qu'il soit difficile d'en trouver une définition unanime (Taylor & Parsons, 2011). Malgré tout, les auteurs s'accordent avec l'idée que l'engagement dans les activités d'apprentissage comporte trois composantes majeures

(Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Premièrement, l'engagement comportemental traduit les comportements de conformité des élèves aux attentes dans l'activité scolaire identifiée (répondre aux consignes, se montrer assidu, se conduire de manière adaptée, *etc*). Deuxièmement, l'engagement cognitif est associé à un investissement de l'élève se traduisant par un haut niveau d'effort, d'attention et à des stratégies métacognitives mobilisées lors d'une activité. Troisièmement, l'engagement émotionnel renvoie plus globalement à l'investissement des élèves dans l'activité, témoignant d'émotions positives, voire d'expériences de flow (e. g. Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2014).

3.2. Les spécificités de l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS

3.2.1. L'EPS : une discipline faite pour favoriser l'engagement des élèves ?

Aux États-Unis, une étude à grande échelle portant sur plus de 350 000 étudiants dans 40 États a révélé que 98% des élèves s'ennuyaient à l'école au moins de temps en temps, que les deux tiers des élèves s'ennuyaient tous les jours, que la moitié d'entre eux ont déjà manqué l'école, et même que 20% des élèves ont envisagé l'abandon scolaire (Yazzie-Mintz, 2010). Face à de tels constats, l'EPS est présentée par les législateurs comme une alternative aux enseignements plus traditionnels, à travers l'engagement spécifique des élèves qu'elle suggère. En France, les récents Programmes de collège (2015) postulent que « *tous les enseignements concourent à développer le sens de l'engagement et de l'initiative principalement dans la mise en œuvre de projets individuels et collectifs, avec ses pairs ou avec d'autres partenaires* », notamment dans le but de contribuer à l'acquisition du troisième domaine du socle commun intitulé « *la formation de la personne et du citoyen* ». De manière plus spécifique, l'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles de la scolarité. Parmi ces compétences figure celle « *d'apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière* ». L'acquisition de cette compétence suppose notamment de « *ne pas se mettre en danger par un engagement physique dont l'intensité excède ses qualités physiques* ». Ainsi, outre de favoriser l'engagement au même titre que les autres disciplines scolaires, l'EPS semble posséder un rôle important et spécifique dans l'engagement des élèves, d'un point de vue moteur.

Au lycée, le rôle de l'EPS dans l'engagement des élèves est également pointé. Dès le préambule des Programmes nationaux, il est dit qu'à sa mesure, « *l'EPS constitue un espace privilégié*

d'éducation aux rapports humains dans lequel l'élève construit une trajectoire et un engagement personnels ». Les législateurs y explicitent le fait que « *parmi les disciplines scolaires, l'EPS est l'unique garante pour les élèves d'un engagement corporel* ».

Compte tenu du déclin de l'activité physique chez les jeunes et de l'importance de l'EPS dans la lutte contre cette inactivité (Chorney & Stecyk, 2015), il devient donc impératif de comprendre les facteurs qui peuvent contribuer à accroître l'engagement des élèves en EPS, à le rendre plus « positif », dans des formes individuelles et collectives, en particulier à l'adolescence. C'est particulièrement durant ce moment décisif de la vie des élèves qu'un enseignement de l'EPS favorisant l'engagement peut modifier fortement leur rapport à l'activité physique (Doolittle, 2016).

En EPS, l'engagement se rapporte depuis des décennies à la notion de « temps d'engagement moteur » des élèves, c'est-à-dire la durée effectivement passée par l'élève à la réalisation des exercices pendant la leçon. Avec le modèle de l'Academic Learning Time (Berliner, 1986), adapté à l'enseignement de l'EPS (Siedentop, Tousignant & Parker, 1982), les dimensions qualitatives se sont ajoutées à ces principes quantitatifs. Il s'agissait de s'intéresser au temps durant lequel l'élève avait été engagé dans une tâche d'apprentissage dont les objectifs coïncidaient avec l'évaluation finale, et dont le degré de difficulté lui permettait de produire un maximum (90 %) de bonnes réponses (Delhaxhe, 1997). Au-delà des apprentissages qu'il favorise, les enjeux sont liés à la santé des élèves. Plusieurs études basées sur des observations ou réalisées de manière plus expérimentales ont été menées pour examiner les atouts de l'engagement en EPS pour la santé des élèves, en particulier pour lutter contre l'obésité (Kumar & Kelly, 2017). Les résultats des recherches ont bien souvent pointé les apports potentiels de l'EPS pour la santé des élèves tout en signalant la nécessité de favoriser un engagement optimisé en classe et de penser la discipline en ce sens (Coledam & Ferraiol, 2017).

3.2.2. Un engagement des élèves en EPS qui se heurte à des résistances

Bien que les enjeux de favoriser l'engagement des élèves en EPS fassent consensus, les acteurs de l'EPS doivent composer avec un temps de leçon restreint : en France, les élèves scolarisés en 6^{ème} se voient offrir quatre heures d'EPS hebdomadaires, ne disposent plus que de trois heures en fin de collège, et ne bénéficient plus que de deux heures d'EPS par semaine au lycée. Pour autant, dans un rapport intitulé « *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée 2005-2006* », publié en 2007 sur le site du Ministère de l'éducation nationale, les élèves ont exprimé une opinion très positive à l'égard de l'EPS. Ce résultat laisse à penser

qu'ils sont enclins à s'engager en EPS. Lorsqu'ils ont eu à renseigner ce que cette discipline leur apportait, ils ont cité en premier les items se situant dans le champ du plaisir et de l'épanouissement : 68% des élèves ont ainsi déclaré prendre du plaisir à pratiquer des APSA. Malgré tout, un nouveau dossier EPS intitulé « L'engagement de l'élève en EPS » et coordonné par Travert et Rey (2018), part de l'idée suivante : « *les constats sont unanimes : les élèves ont du mal à s'engager dans les activités proposées en EPS, à maintenir un niveau d'investissement suffisant et à atteindre les transformations visées* ». Nous comprenons donc à quel point la question de l'engagement des élèves conserve une place majeure au sein des préoccupations des acteurs de l'EPS. Certains d'entre eux sont allés jusqu'à promouvoir une EPS centrée sur la culture de l'engagement des élèves, pour générer leur plaisir de pratiquer les APSA (Gagnaire & Lavie, 2007). Delignières et Garsault (2004) sont même d'avis que le plaisir en EPS doit être considéré comme une acquisition fondamentale, tant elle conditionne les autres acquisitions attendues, leur réinvestissement et leur utilité.

Plus précisément, une enquête réalisée plus tôt par la Direction Pédagogique Régionale de Lille (Lefort, 2001) a révélé que l'EPS avait reculé dans le classement des disciplines préférées des élèves, notamment concernant les filles lycéennes. Deslaurier (2007) a d'ailleurs montré de manière empirique que les filles, au fur et à mesure de leur scolarité, exprimaient un avis particulièrement critique vis-à-vis de l'EPS. L'engagement en EPS s'avère aussi particulièrement crucial en Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), où il s'agit de trouver « *une réponse pédagogique aux très grandes difficultés scolaires que rencontrent certains élèves* » (note de service n° 98-128 du 19-6-1998 du ministère de l'Éducation Nationale) et qui peut les amener à progressivement rompre leur engagement dans les activités d'apprentissage. Si l'EPS semble figurer parmi les disciplines les plus appréciées des élèves de SEGPA, notamment chez les jeunes élèves, ces derniers ont tendance à présenter leur préférence ou leur aversion comme quelque chose d'inné (Szajda-Boulangier, 2015). L'enseignant gagne alors à opter pour des modalités d'intervention suscitant l'adhésion et l'engagement des élèves pour faire évoluer cette représentation.

4. FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE EN EPS : INFLUENCE, RESISTANCES ET AMBIVALENCE DES MODALITES D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT

Les modalités d'intervention de l'enseignant ont une influence potentiellement importante pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Néanmoins, leur analyse se heurte à des résistances multiples, liées notamment aux « non-dits » du métier d'enseignant (Perrenoud, 1995), qui impliquent notamment une crainte des jeux de séduction et de pouvoir que peut sous-tendre une telle influence. Dans certains cas, les modalités d'intervention de l'enseignant peuvent avoir une influence ambivalente sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, notamment à travers la manipulation et l'humiliation qu'elles peuvent véhiculer.

4.1. L'influence des modalités d'intervention de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

4.1.1. Les modalités d'intervention de l'enseignant : de quoi parle-t-on ?

S'appuyant sur tout ou partie des dimensions de l'engagement, les chercheurs se sont questionnés depuis de nombreuses années sur les facteurs susceptibles de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (voir par exemple, Taylor & Parsons, 2011, pour une revue). Il est ressorti qu'une diversité d'éléments étaient susceptibles d'avoir des effets sur l'engagement des élèves. Celui-ci serait tout d'abord influencé par le milieu familial, la communauté ou encore la culture des élèves (Ogbu, 2003). Les élèves s'engageraient également différemment en fonction de leur niveau scolaire et du contexte d'enseignement, incluant les relations aux pairs, la structure de la classe, le soutien à l'autonomie et les caractéristiques de la tâche proposée par l'enseignant (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). En particulier, le rôle de l'enseignant a été présenté comme majeur pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (e. g. Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Dans la littérature professionnelle, de nombreux leviers ont été pointés comme cruciaux pour le favoriser. Ils relèvent premièrement de dimensions plutôt « didactiques », de l'ordre des dispositifs, des exercices, des projets proposés pour favoriser les émotions positives des élèves en classe (e. g. Terré, 2016). Deuxièmement, ils ont trait à des

dimensions plus « pédagogiques », davantage liées à « l'être en classe » de l'enseignant face aux élèves, de ses manières d'interagir, *etc.* (e. g. Gal-Petitfaux & Saujat, 2018).

Nous sommes d'avis que les débats entre la pédagogie (centrée sur l'enfant) et la didactique (centrée sur les savoirs) renvoient à une dichotomie traduisant une opposition stérile. L'enseignement nécessite la recherche permanente dans ces deux facettes pour les mettre en contact (Meirieu, 1989). La pédagogie a ses limites lorsqu'elle oublie qu'elle n'est pas une fin en soi. Et simultanément, « *la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre [...] où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant* » (Postic, 1982, p. 9). Nous focaliserons notre propos sur la notion de « modalités d'intervention » des enseignants, qui nous apparaît prometteuse pour dépasser cette dichotomie persistante entre ce qui serait de l'ordre de la transmission de savoirs (la « didactique ») et ce qui relèverait davantage des dimensions relationnelles entre l'enseignant et les élèves (la « pédagogie »). En effet, si les modalités d'intervention incluent particulièrement les « manières d'intervenir » d'un enseignant, et donc les dimensions plutôt « pédagogiques », elles prennent racine au sein de contenus d'enseignement bien identifiés sous la forme d'exercices proposés aux élèves. Considérer uniquement les dimensions « pédagogiques » de l'activité de l'enseignant serait une impasse, dans la mesure où intervenir en classe, c'est-à-dire, agir, jouer un rôle dans quelque chose, se fonde dans « ce qu'il y a à apprendre » et dans la mission fondamentale de l'enseignant pour construire et « *maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités* »³.

4.1.2. Des modalités d'intervention de l'enseignant modulées par son niveau d'expertise

Les modalités d'intervention des enseignants au service de l'engagement des élèves sont influencées par leur niveau d'expertise. Cette notion est particulièrement difficile à appréhender (Visioli & Ria, 2010). Pour la qualifier, plusieurs termes ont été utilisés dans les différentes recherches en EPS. Parmi eux figurent l'enseignant « spécialiste, expérimenté, chevronné, confirmé, professionnel *etc.* » (Matmati, 2019). Pour certains auteurs, notamment dans une perspective didactique (e. g. Ben Jomâa & Terrisse, 2013), l'expertise est entendue comme disciplinaire : elle désigne l'expertise dans les APSA enseignée. En EPS, il est alors difficile de

³ Référentiel de compétences des enseignants, BO n°30 du 25 juillet 2013.

qualifier un enseignant d'expert au regard de la multiplicité des APSA enseignées et de la diversité des savoirs mis en jeu dans des apprentissages à caractère moteur (Touboul, Carnus & Terisse, 2012). D'autres auteurs établissent quant à eux des relations intimes entre l'expertise et l'expérience (Lenoir, 2004).

Tochon (1993) a formulé des critères suffisamment larges pour dépasser les oppositions concernant la définition de l'expertise et englober l'ensemble de ces dimensions. Pour lui, l'expertise regroupe : (a) l'expérience professionnelle (le nombre d'années de pratique de l'enseignant) ; (b) la connaissance didactique (le niveau académique dans la discipline) ; (c) la connaissance pédagogique (le niveau du concours de recrutement en tant qu'enseignant) ; (d) la pratique réflexive (la participation à des « recherches - action » ou des innovations pédagogiques) ; (e) la reconnaissance sociale de l'expertise (la notoriété et la recommandation par les pairs). Bien que l'expertise soit située et ne puisse être entièrement considérée comme un « état » qu'un enseignant atteindrait à un moment de sa carrière (Visioli & Ria, 2010), nous sommes d'avis que ces critères permettent une première caractérisation *a priori* des enseignants participants à notre recherche.

Pour Lenoir (2004), l'analyse de l'expertise enseignante comporte de nombreux enjeux. Elle permet indéniablement d'attirer l'attention sur la nécessité de considérer les pratiques dans leur complexité mais aussi le discours de la pratique. Un autre effet positif réside dans le fait que cette reconnaissance permet de mettre l'accent sur le fait que l'enseignant détient des compétences spécifiques, ancrées dans ses pratiques, qui ne sont pas toutes explicitées, ainsi que l'ont mis en évidence les travaux sociologiques avec le concept d'habitus (Bourdieu, 1980; Bourdieu et Passeron, 1970), la psychologie du travail et l'approche ergonomique avec celui de compétences incorporées (Leplat, 1997) et la cognition située avec celui d'action située (Suchman, 1987). Il importe selon Lenoir (2004) de rejeter la vision de la pratique fondée sur la rationalité wébérienne, qui infiltre les conceptions de l'enseignant expert en minimisant les processus intersubjectifs à l'œuvre dans les pratiques, consistant à ce que la créativité et l'aléatoire occupent une place importante. L'enseignant n'est pas conscient de tout ce qui se passe effectivement dans sa classe, comme le révèle l'analyse des routines en tant que pratiques incorporées (Lacourse, 2008).

Les modalités d'intervention des enseignants experts sont liées au fonctionnement qu'ils tentent d'instaurer en classe pour favoriser l'engagement des élèves. Instituer et maintenir « *un fonctionnement collectif efficace ayant l'adhésion des élèves* » est nécessaire pour favoriser leur engagement et « *s'avère ainsi une compétence professionnelle centrale à laquelle contribuent les routines professionnelles* » (Lacourse, 2008, p. 143). Pour cette auteure, « *la capacité à*

"routiniser" les actions est le propre des enseignants experts, les novices doivent apprendre à gérer une classe, instaurer des règles et des normes qui conduisent vers certaines routinisations » (p. 144). En début de carrière, les enseignants se consacrent en effet pour l'essentiel à « élaborer un cadre de travail, à créer, stabiliser des ficelles, des routines » (Jelen & Necker, 2013).

En fait, les enseignants se trouvent face à un « divorce improbable » entre créativité et habitudes (Jelen & Necker, 2013). L'observation de leurs interventions en classe, mais aussi le recueil de ce qu'ils en disent, mettent en évidence « des organisations typiques de l'action. Une régularité des consignes, des situations, des pratiques, qui correspond à des nécessités pédagogiques : repérage, facilité, recherche de clarté, de concision dans les consignes et recherche d'une cohésion d'ensemble » (Jelen & Necker, 2013). Ces auteures ont à ce titre révélé que des moments de l'année (notamment la rentrée des classes) étaient particulièrement sollicitants en matière de créativité, parce que les habitudes, les codes et les rituels se « rejouent », dans des situations dont il faut en partie redéfinir les cadres. Est expert non pas celui qui a développé des routines pertinentes et efficaces pour favoriser l'engagement des élèves, mais celui qui, en complément de cette première compétence, refuse l'immobilisme en acceptant et/ou en créant des pratiques innovantes (Terret, 2005). Le constat de décalages entre enseignant et élèves, l'influence de l'équipe pédagogique ou encore l'engagement professionnel, participeraient de cette innovation (Jelen & Necker, 2013). Cette compétence de l'enseignant à « routiniser » certaines modalités d'intervention pour favoriser l'engagement des élèves dès le début de l'année scolaire, tout en sachant innover si besoin, renvoie à ce que Tochon (1993) nommait l'improvisation planifiée (Tochon, 1993) ou encore à la notion d'« intelligence dispositionnelle » d'enseignants « enactifs » qui évoluent dans l'action située (Masciotra, Roth & Morel, 2008).

4.2. Une analyse des relations entre les modalités d'intervention de l'enseignant et l'engagement des élèves qui se heurte à des résistances

Pour diverses raisons, l'analyse des relations d'influence entre les modalités d'intervention de l'enseignant et l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS connaît des résistances. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées.

Premièrement, nous pouvons faire l'hypothèse d'un manque de conscience, notamment de la part des enseignants eux-mêmes, concernant le rôle majeur qu'ils ont dans l'engagement des

élèves. Cyrulnik (2017) a développé cette idée en affirmant que la France est dotée de bons enseignants, motivés, bien formés et désireux de bien faire leur métier. Mais peu d'entre eux ont réellement conscience de l'impact affectif qu'ils ont sur les élèves. Un encouragement, une appréciation de leur part qui seraient perçus comme des banalités par des adultes, auront chez un élève en recherche de sécurisation, une valeur inestimable et des conséquences potentiellement majeures sur leur engagement. Lecomte (2005) rapporte le témoignage d'une jeune femme ayant vécu une enfance très difficile. Elle indique qu'une institutrice a joué auprès un rôle essentiel de tuteur de résilience : « *Elle ne m'a jamais fait de reproches concernant mes retards, mes endormissements en classe, mes vêtements sales. Elle m'a souvent répété que j'étais intelligente, me faisait faire des calculs pendant la récréation, me défendait quand les camarades de classe se moquaient de moi. Elle m'a coiffée, m'a appris à me brosser les dents, à utiliser du savon, etc. En quelques mois, souligne-t-elle, elle a réussi à me redonner courage et espoir. Désormais, je savais qu'il y avait vraiment des adultes qui faisaient autrement que mes parents. Elle était si gentille avec moi* ». En fait, favoriser l'engagement des élèves renvoie notamment à des dimensions affectives qui font souvent « peur » aux enseignants. La question de la « limite » se pose dès lors qu'il s'agit de relationnel et, entre la dérive possible de la séduction et celle de la démagogie, beaucoup d'enseignants ont préféré se réfugier dans la neutralité et minorer cette question (Ubaldi, 2006).

Deuxièmement, une hypothèse réside dans l'évolution des conceptions de l'enseignement, en faveur d'un positionnement de l'élève « au centre du système éducatif », qui tend parfois à minimiser le rôle de l'enseignant en classe. Sous prétexte de rompre avec des formes de pédagogies autoritaristes qui conféraient à l'enseignant un rôle surplombant par rapport à des élèves qui recevaient passivement le savoir, les tendances sont plutôt à opter pour des pédagogies actives où l'autodétermination des élèves, dans leur engagement comme dans leur apprentissage, est présentée comme bénéfique. Toutefois, de ces nouvelles conceptions de l'enseignement émerge une tendance au développement des pédagogies « implicites » ou « invisibles » (Bernstein, 1975). Ce concept amène à distinguer les modes d'enseignement qui explicitent auprès des élèves les objectifs à atteindre et les formes d'engagement à adopter pour y parvenir : il s'agit alors d'une pédagogie « visible », c'est-à-dire directement perceptible par les élèves. A l'inverse, certains modes d'enseignement laissent dans l'ombre, et donc dans « l'implicite », ces objectifs et ces modes d'engagement. L'enseignant reste alors en retrait et son rôle dans la promotion de l'engagement des élèves tend être minimisé.

Troisièmement, le rôle de l'enseignant dans l'engagement des élèves se heurte au problème de la mesure et conserve, de fait, de multiples zones d'ombre. Dès lors que nous nous questionnons

sur l'humain, des processus impalpables entrent en jeu, rendant particulièrement complexe leur appréhension par des méthodes de recherches. Cette difficulté est d'autant plus vive que l'engagement revêt des dimensions différentes et des connotations parfois opposées. Malgré tout, de nombreuses recherches ont levé le voile sur le rôle des modalités d'intervention de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, et révélé toute la fécondité de l'analyse de cette part encore méconnue de ce métier.

4.3. L'ambivalence de l'influence des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

En 1967, les élèves de première du lycée Cubberley à Palo Alto (Californie) se sont vus proposer par leur enseignant d'histoire Ron Jones une étude expérimentale du fascisme, dans le cadre d'un cours sur l'Allemagne nazie. Pour expliquer aux élèves comment les citoyens allemands avaient pu laisser le parti procéder à de telles exactions sans réagir significativement, Ron Jones décida d'organiser une mise en situation. C'est ainsi que l'enseignant fonda « la troisième vague », un mouvement dont l'idéologie vantait les mérites de la discipline et de l'esprit de corps, avec ses rites, ses slogans, ses tenues vestimentaires *etc.* Dès le lundi, l'enseignant a volontairement adopté des modalités d'intervention consistant à engager ses élèves dans ce mouvement, à adopter ses codes. Il commence par donner allocution sur la discipline, indique une position assise susceptible de faciliter la concentration et la volonté, exige que les élèves adoptent cette position et vérifie qu'ils obéissent, utilise un « salut » particulier *etc.* En une semaine, Ron Jones a constaté que les élèves, en particulier les plus en difficulté, s'engageaient avec ferveur dans le mouvement. L'expérience a perturbé la vie du lycée de manière manifeste : des élèves manquaient leurs cours pour s'engager dans celui de Ron Jones. Inquiet de l'ampleur et de la tournure qu'ont pris les événements, sentant le mouvement lui échapper, l'enseignant a décidé de stopper l'expérience en présentant la supercherie aux élèves. Il leur a alors expliqué qu'ils s'étaient fait manipuler et à quel point il est facile de verser dans le totalitarisme. Cette expérience, qui a donné lieu à de nombreuses études psychologiques ainsi qu'à la réalisation du film *La Vague* (2008), est une illustration de l'influence potentiellement néfaste que peuvent aussi avoir les modalités d'intervention d'un enseignant sur l'engagement des élèves.

Nous percevons à travers cette expérience la dérive que des modalités d'intervention des enseignants tournées vers la manipulation peuvent engendrer. Cette manipulation est à relier à deux dimensions de l'enseignement. La première est celle du pouvoir que détient l'enseignant

face aux élèves. Il est notamment le maître absolu de ses notes. Personne au monde, ni son directeur, ni son inspecteur, pas même son ministre, ne peut rien sur les notes qu'il a mises : « dans sa tâche de notateur, il est tout puissant. Et cette maîtrise, c'est du pouvoir sur les élèves » (Ranjard, 1984, p. 94). La seconde est liée à la séduction qu'implique le métier d'enseignant, et qui « heurte un double tabou : d'une part tout ce que le mot et l'idée évoquent dans le registre du désir et de la culpabilité, d'autre part le refus de toute "manipulation" » (Perrenoud, 1995). Selon l'auteur, l'école aimerait croire qu'on apprend non pour « les beaux yeux » de l'enseignante ou de l'enseignant, ni même pour le jeu social qui s'organise autour du savoir, mais pour la valeur intrinsèque de ce dernier. Nous touchons ici une ambivalence notable de l'influence des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage : l'objectif de l'école est d'engager les élèves de manière intrinsèque pour espérer un réinvestissement de cet engagement « ailleurs et plus tard », moins qu'un engagement généré par la motivation éphémère d'obtenir l'assentiment d'un enseignant qui nous est cher, « ici et maintenant ».

Outre la manipulation, Merle (2004) a cherché à comprendre ce qui générerait le désengagement des élèves en classe. Ces derniers ont critiqué « le prof qui ne s'intéresse qu'aux bons élèves capables de suivre », « sévère », « froid », « dédaigneux des personnes », « fier », « condescendant », « intolérant ». À l'opposé, ils ont valorisé la « passion » de l'enseignant, son « dynamisme », son « charisme », « l'énergie qu'il déploie pour capter l'attention de ses élèves », sa « patience », sa « gentillesse », le sentiment d'être considéré « comme un adulte ». Dans une précédente contribution, Merle (2002) a montré le poids de certaines modalités d'intervention de l'enseignant sur l'humiliation des élèves dans l'institution scolaire. À partir de témoignages recueillis auprès de 495 étudiants, l'auteur a souligné l'ambivalence de ces interventions, qui peuvent certes s'opposer au bien-être des élèves, mais qui parfois sont exploitées de manière stratégique à des fins éducatives. L'humiliation professorale peut à la fois être envisagée comme une interaction perturbatrice ou régulatrice, en fonction des situations et des compétences pédagogiques de l'enseignant.

SYNTHESE DU CHAPITRE 1

Dans ce premier chapitre, nous avons exposé les enjeux soutenant l'analyse de l'influence des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Quatre étapes ont structuré notre propos :

- **A l'échelle de la société, l'engagement peut être considéré comme une vertu sous conditions.**

De manière heuristique, il peut être défini au regard de trois caractéristiques : une intensité (faible / importante), une valence (positive / négative) et une forme (individuelle / collective).

- **Le rôle de l'adulte est pointé comme crucial pour optimiser l'engagement des jeunes.**

L'engagement des jeunes possède en effet une intensité, une valence et des formes spécifiques liées notamment aux perturbations de l'adolescence. L'adulte gagne ainsi à encadrer la jeunesse tout en faisant preuve de bienveillance pour influencer positivement l'engagement des jeunes.

- **L'engagement scolaire des élèves implique des enjeux multiples liés à la promotion de multiples apprentissages.**

Une délimitation de ce concept nous permet d'aboutir à la notion d'engagement dans les activités d'apprentissage. En EPS, l'engagement des élèves est spécifique. Cette discipline d'enseignement va généralement de pair avec un engagement soutenu des élèves, mais se heurte à des résistances : les filles et les lycéens s'y engagent souvent de façon moindre que les jeunes élèves et les garçons.

- **L'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage est influencé par l'enseignant.**

L'enseignant opte pour des modalités d'intervention particulières en classe, modulées notamment par son niveau d'expertise. Toutefois, ces modalités d'intervention sont difficiles à appréhender et tendent à « faire peur » : elles peuvent notamment renvoyer à la séduction et à la manipulation.

CHAPITRE 2

LES RECHERCHES SUR L'INFLUENCE DES MODALITES D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Trois temps structurent ce chapitre, dont l'objectif est de réaliser une revue de la littérature concernant l'influence des modalités d'intervention de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Dans un premier temps, nous présentons les recherches, ancrées dans des perspectives scientifiques variées, qui se sont centrées sur les modalités d'intervention des enseignants pour favoriser un tel engagement. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux dimensions plus générales, révélées par les chercheurs, qui sous-tendent ces modalités d'intervention : il peut s'agir des conceptions des enseignants, de leurs orientations de valeurs ou encore de leurs dispositions à agir. Enfin, un troisième temps est consacré à l'examen de la littérature concernant la manière de mesurer les effets des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Plusieurs chercheurs ont déjà réalisé des revues de la littérature consacrées à l'engagement des élèves. Par exemple, Taylor et Pearsons (2011) ont ciblé leurs propos sur les méthodes permettant de favoriser cet engagement, tandis que Kahu (2011) a proposé une approche par les conceptions scientifiques des travaux centrés sur cet objet. Nous avons choisi d'identifier plus particulièrement la nature des modalités d'intervention des enseignants permettant de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, et renvoyant à des perspectives théoriques variées.

1. METTRE AU JOUR LES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS FAVORISANT L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

L'examen de la littérature a révélé trois orientations principales de recherches centrées sur l'analyse des modalités d'intervention des enseignants pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissages, en EPS et plus largement à l'école. La première regroupe les travaux menés dans une perspective psycho-sociale, qui mettent l'accent sur l'importance de construire une relation alliant soutien et contrôle et d'instaurer un climat de maîtrise en classe. La deuxième perspective renvoie aux recherches menées dans le cadre de modèles d'enseignement alternatifs comme *Sport Education*, qui insistent sur l'importance de projets signifiants et inscrits sur la durée. Dans ce cadre, l'enseignant a pour rôle d'accompagner l'engagement des élèves. Enfin, la dernière orientation de recherche développée est celle qui regroupe les travaux menés dans une perspective située, qui mettent l'accent sur l'influence de l'enseignant pour instaurer une relation de qualité avec les élèves et sur le caractère dynamique de cette relation.

1.1. L'engagement des élèves subordonné à une relation à l'enseignant incluant étayage, soutien et contrôle dans un climat de maîtrise

L'étayage constitue une forme de guidage consistant à ce que l'adulte expert prenne en main les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités cognitives des élèves débutants, afin de lui permettre de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences (Bruner, 1983). Pour Bruner (1983), « *le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feedback ni inventer de situations* » (p. 277). Cette théorie renvoie à la perspective développée par Vygotski (1934/1985), selon lequel les interactions sociales et de la relation d'aide est fondamentale pour un apprenant : c'est au sein d'interactions sociales dissymétriques que l'enfant s'engage pour apprendre auprès d'un adulte de niveau plus avancé. Cette relation d'étayage reliant l'enseignant et ses élèves constitue, pour Bruner (1983), la plus formatrice mais aussi la plus difficile à mettre en œuvre. Elle possède six fonctions : (a) l'enrôlement ; (b) la réduction des degrés de liberté ; (c) le

maintien de l'orientation ; (d) la signalisation des caractéristiques déterminantes ; (e) le contrôle de la frustration ; (f) la démonstration) (Bruner, 1983). Dans ce cadre, l'enseignant expert est « *celui qui sait observer les élèves et prendre, en conséquence, des décisions rapides et économiques* » (Visioli & Ria, 2010, p. 8) afin d'influencer positivement leur engagement dans les activités d'apprentissage.

A travers l'étayage de l'enseignant sont notamment visibles deux dimensions aujourd'hui reconnues et acceptées comme des descripteurs universels de l'interaction humaine en général et de l'interaction enseignant – élève en particulier : le soutien et le contrôle (Wubbels & Brekelmans, 2005). Selon leur importance et la manière dont elles se révèlent au sein des modalités d'intervention des enseignants, elles sont susceptibles d'influencer l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Le soutien désigne le degré de proximité entre un enseignant et ses élèves au sein d'une classe (Wubbels & Brekelmans, 2005). Il peut revêtir des comportements positifs d'aide, d'amitié et s'oppose à des comportements négatifs d'adversité, d'irritation, voire d'agressivité envers les élèves (Wei, Den Brok & Zhou 2009). Offrir plus de soutien à ses élèves en les accompagnant pendant leurs travaux, en leur donnant des conseils, en s'intéressant à leurs difficultés ou à leurs problèmes, amène l'enseignant à créer indirectement une ambiance de travail saine, favorable à l'engagement dans les apprentissages (Dumas, 2009).

Depuis les années 1980, de nombreux travaux de recherche, s'inscrivant dans une perspective psycho-sociale, ont examiné les moyens d'améliorer la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur, en se concentrant sur les résultats scolaires des étudiants. Un programme de recherche parallèle a mis l'accent sur la manière dont les étudiants s'engagent dans les apprentissages et sur ce que les institutions et les éducateurs peuvent faire pour renforcer leur engagement (Zepke & Leach, 2010). Plusieurs résultats de recherche corroborent l'idée que « *l'environnement éducatif créé par les comportements des enseignants a un effet considérable sur l'engagement des élèves* » (Umbach & Wawryznski dans Zepke *et al.*, 2010). Par exemple, Lee (2012) a analysé les effets de la relation enseignant – élève sur l'engagement et le rendement académique des élèves. Une relation soutenante instaurée par l'enseignant était significativement liée à l'engagement comportemental et émotionnel des élèves, et constituait un facteur prédictif significatif du rendement en lecture. Dans une étude visant à déterminer les raisons du décrochage scolaire, Savoie-Zajc (1994) a par exemple interviewé quinze élèves québécois qui songeaient à abandonner leurs études. Les entretiens réalisés ont attesté du caractère central de la relation enseignant – élève dans l'appréciation et la critique que les élèves faisaient de l'école. D'autres travaux (Galand & Phillipot, 2005 ; Pekrun & Stephens, 2012) ont

établi que des relations positives entre enseignants et élèves réduisaient la colère et l'ennui et renforçaient l'intérêt des apprenants, mais aussi que les manifestations de plaisir et d'enthousiasme par l'enseignant étaient reliées positivement au plaisir déclaré par les élèves, suggérant une transmission positive des émotions du maître vers les apprenants.

L'enseignant, à travers ses modalités d'intervention, constitue donc un vecteur primordial d'engagement des élèves à travers le contexte relationnel positif qu'elles induisent. D'ailleurs, dans l'étude de Cuche, Genicot, Goldschmidt et Van De Moortele (2010), nous constatons que 60% des enfants du primaire considèrent comme « excellente » la relation à leur enseignant, contre seulement 39% des jeunes du secondaire. Un lien significatif est observé entre la qualité perçue de la relation avec l'enseignant, et l'attitude face aux apprentissages ainsi que les résultats scolaires. L'enseignant, à travers ses modalités d'intervention, constitue donc un vecteur primordial d'engagement des élèves à travers le contexte relationnel positif qu'elles induisent. D'ailleurs, dans l'étude de Cuche *et al.* (2010), nous constatons que 60% des enfants du primaire considèrent comme « excellente » la relation à leur enseignant, contre seulement 39% des jeunes du secondaire. Or, un lien significatif est observé entre la qualité perçue de la relation avec l'enseignant, et l'attitude face aux apprentissages ainsi que les résultats scolaires. À l'opposé, de mauvaises relations entre enseignants et élèves peuvent créer une perception négative de l'école et un sentiment d'aliénation menant au désengagement (Jennings & Greenberg, 2008). Du point de vue des élèves, nous avons montré en recueillant le « moment le plus marquant » vécu par près de 400 élèves en EPS depuis le début de leur année scolaire, que les comportements interpersonnels de l'enseignant avaient une influence majeure sur les émotions des élèves en classe, et, de façon corollaire, sur leur engagement en EPS. En particulier, l'absence d'encouragements ou des propos perçus comme dévalorisants pouvaient générer des émotions négatives chez les élèves et porter atteinte à leur engagement en EPS (Petiot, Desbiens & Visioli, 2014).

L'engagement des élèves relève ainsi fondamentalement d'un processus relationnel (Pianta, Hamre & Allen, 2012), nécessitant des modalités d'intervention particulières de la part de l'enseignant. Pianta (2006) a d'ailleurs souligné que les élèves qui percevaient du soutien de la part de leurs enseignants montraient un plus haut degré de compétence sociale dans leurs relations avec leurs pairs de même qu'avec les adultes de l'école, étaient plus engagés dans des réseaux de soutien, manifestait moins d'engagements déviants, et étaient davantage susceptibles de demander de l'aide (Roehrig, Turner, Arrastia, Christensen, McElhaney & Jakiel, 2012). La compassion, l'empathie, la générosité, le respect et un réel désir de connaître les élèves sont ressorties comme des qualités de l'enseignant permettant de favoriser

l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (Dunleavy & Milton, 2009). Parmi les autres modalités d'intervention cités par les chercheurs, l'enseignant gagne à être bien préparé en classe, à faire preuve de maîtrise et de confiance en soi, à proposer un enseignement structuré, à avoir des attentes élevées, à se montrer juste, *etc.* (Russell & Slater, 2011). Les dimensions affectives de ces modalités d'intervention sont donc particulièrement ressorties des études. Roorda (2011) a réalisé une méta-analyse pour étudier les associations entre les qualités affectives des relations enseignant – élève et l'engagement mais aussi les résultats scolaires des élèves. Dans l'ensemble, des relations positives et négatives avec l'engagement des élèves étaient moyennes à grandes, alors que les associations avec les résultats scolaires étaient petites à moyennes. Des effets plus importants ont été observés dans les grades les plus élevés. Les effets des relations négatives étaient plus forts au primaire qu'au secondaire. Plus encore, les élèves qui auraient l'occasion d'entretenir des liens plus personnels avec les enseignants qu'ils côtoyaient quotidiennement seraient plus engagés dans la vie de l'école, s'intéresseraient davantage aux études, développeraient davantage un sentiment d'appartenance (Richard, Dufour & Roy, 2004). Turner, Christensen, Kackar-Cam, Trucano et Fulmer (2014) ont réalisé une étude longitudinale consistant à suivre durant trois ans six enseignants et leurs élèves après une intervention universitaire visant à améliorer l'engagement des élèves. Il est ressorti que le soutien motivationnel des enseignants avait eu un impact direct sur l'engagement des élèves, faisant affirmer aux auteurs le caractère fondamentalement interpersonnel et dynamique de l'engagement des élèves dans les apprentissages scolaires.

Pour autant, les recherches menées dans cette perspective montrent aussi que les bénéfices sur l'engagement des élèves de modalités d'intervention de l'enseignant basées sur le soutien ne sont pas antinomiques avec une certaine forme de contrôle. Le contrôle désigne la capacité de l'enseignant à gérer et à diriger sa classe (Wei *et al.*, 2009). Le degré de contrôle perçu par les élèves influence leur engagement dans les tâches demandées, mais aussi leurs résultats scolaires et leurs attitudes en classe (Wubbels & Brekelmans, 2005). Selon Filiault *et al.* (2011), la dimension du contrôle s'inscrit sur un continuum entre la « dominance » et la « soumission » de l'enseignant. Elle sert à déterminer jusqu'à quel point un enseignant influence ses élèves (domine) ou jusqu'à quel point il est influencé (soumis) par ses élèves. La dominance réunit les comportements d'exigence, de soutien, d'amitié et de leadership qui peuvent être perçus en classe tandis que la soumission englobe les comportements d'insatisfaction, d'incertitude et de permissivité (Passini *et al.*, 2015).

Ces modalités d'intervention des enseignants impliquant du soutien et du contrôle gagnent à s'inscrire dans un environnement axé sur la maîtrise (Rovegno, 2008) pour générer

l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, en accordant moins d'importance à la victoire, en offrant aux élèves la possibilité de pratiquer en petits groupes, ou encore en proposant des activités ne favorisant pas les élèves les plus qualifiés (Kahan, 2013). Dans l'étude de Morgan et Kingston (2008), il s'est agi de développer un programme d'intervention basé sur la maîtrise, puis d'évaluer ses effets sur les comportements des enseignants et les perceptions des élèves. Les enseignants formés ont été filmés face aux élèves et leurs comportements ont été observés, tandis que les perceptions des élèves ont été recueillies sur la base de questionnaires. Il est ressorti que les élèves manifestant le plus haut niveau d'insatisfaction et d'ennui avant l'intervention des enseignants avaient témoigné d'un engagement supérieur lié au climat de maîtrise instauré par les enseignants. Dès lors, les enseignants d'EPS consacrant une part importante de temps et de ressources à la pratique et au développement des compétences pour créer un climat de maîtrise amélioreraient l'engagement des élèves, comme l'ont aussi montré Bevans, Fitzpatrick, Sanchez et Forrest (2010) dans une recherche basée sur l'observation de 124 leçons menées par 31 enseignants et de l'administration de questionnaires d'engagement à plus de 2000 élèves.

1.2. Les modalités d'intervention de l'enseignant accompagnatrices d'un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage : l'ambition de la *Sport Education*

Certains chercheurs ont développé l'idée que l'enseignant, par ses modalités d'intervention, avait un rôle d'accompagnateur en classe. L'idée d'accompagnement suggère une certaine autonomie de l'activité des élèves, qui ne peut ainsi être entièrement prescrite par l'enseignant. C'est le cas de chercheurs s'inscrivant dans le cadre de modèles anglo-saxons tels que *Sport Education* (Siedentop, 1994) ou *Sport for Peace* (Ennis, Solmon, Satina, Loftus, Mensch & McCauley, 1999). Ces modèles curriculaires visent à construire une véritable communauté d'apprenants au sein de la classe, à partir de cycles d'enseignement relativement longs prenant appui sur les pratiques sportives extrascolaires, de collectifs stables et d'une finalisation du cycle autour d'un événement d'ampleur, permettant d'engager les élèves dans les activités d'apprentissage (Hastie, De Ojera & Luquin, 2011). Opérationnalisant les orientations théoriques de l'apprentissage situé, ces modèles alternatifs ont constitué des terrains d'étude privilégiés pour le développement d'études empiriques (Rovegno, 2006).

Vivre un modèle d'enseignement Sport Education favoriserait l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS. Par exemple, MacPhail, Gorely, Kirk et Kinchin (2008) ont rapporté, à partir d'entretiens et de questionnaires, que des élèves confrontés à une saison

de *Sport Education* de seize semaines avaient ressenti davantage d'émotions positives, liées à l'autonomie, l'affiliation et la compétition, que lors de leçons d'EPS d'une durée classique. Spittle et Byrne (2009) ont renforcé cette idée en montrant que des élèves ayant vécu dix semaines de Sport Education présentaient une motivation intrinsèque plus importante et pérenne que d'autres élèves participant à une séquence d'enseignement de cinq semaines. Selon Siedentop, Hastie et Van Der Mars (2005), « *le modèle Sport Education tente de corriger les faiblesses de la manière dont le sport a été traditionnellement intégré à l'éducation physique, en particulier la critique selon laquelle le sport est devenu décontextualisé* » (p. 7), avec des conséquences potentiellement favorables sur l'engagement des élèves. Wallhead, Garn et Vidoni (2014) ont aussi examiné l'effet d'un programme *Sport Education* sur la motivation de lycéens pour l'EPS et l'activité physique sur le temps des loisirs. Les résultats ont révélé qu'un programme *Sport Education* favorisait la motivation des élèves en EPS, tout en soulignant que le potentiel de transfert vers une activité physique de loisir est plus difficile à atteindre. A partir d'une méthodologie alternative, Sinalnikov et Hastie (2010) ont examiné les souvenirs d'élèves ayant participé à des saisons de Sport Education. Les souvenirs les plus forts et les plus détaillés étaient ceux qui offraient aux participants de *Sport Education* des expériences « authentiques ». Le modèle *Sport Education* apparaissait plus sérieux et organisé qu'un enseignement classique. Les résultats ont notamment mis en évidence l'attrait de s'être vus proposer d'endosser le rôle d'arbitre. Les élèves percevaient comme attrayants les modalités d'intervention de l'enseignant plaçant l'affiliation, la concurrence et l'apprentissage au cœur des exercices proposés. Outre ces dimensions attractives, la longue durée du cycle permettrait d'accroître l'intérêt des élèves et de les engager dans des niveaux plus élevés d'activité physique (Perlman, 2012). Plusieurs auteurs ont aussi révélé l'impact particulièrement positif d'un des aspects de ces modèles sur l'engagement des élèves : la journée de festivités (Kinchin, MacPhail & NiChroinin, 2009). Il est intéressant de constater que de tels dispositifs concouraient à favoriser l'engagement d'élèves habituellement marginalisés ou exclus des pratiques d'éducation physique (e.g., Ennis, 1999 ; Kinchin & O'Sullivan, 2003). Etre affilié à une équipe, endosser différents rôles sociaux permettrait d'inclure tous les élèves au sein de la classe, dans un climat de bienveillance. Les filles se montreraient notamment plus engagées dans ces pratiques reconfigurant les hiérarchies et les cultures scolaires habituelles qui auraient tendance à les marginaliser (Ennis, 1999 ; O'Donovan, 2003). Des dispositifs comme *Sport for Peace* auprès d'élèves dits « difficiles », en prise avec un fort risque de désengagement scolaire, voire d'engagements déviants (violence, discriminations), permettrait d'apaiser les tensions et de ré-engager positivement les élèves. A ce titre, Ennis *et al.* (1999) ont montré que ces dispositifs permettaient d'encourager des formes

de responsabilité et de camaraderie, d'augmenter les niveaux de confiance en soi des élèves et d'inscrire une atmosphère relativement « familiale », favorable à leur engagement.

Néanmoins, Araujo, Mesquina et Hastie (2014) ont réalisé un examen de la littérature concernant ces dispositifs, pointant diverses limites identifiées par les chercheurs. Certains ont mis en évidence le maintien d'engagements déviants comme des agressions, des élèves tenant tête à l'enseignant, des attitudes non coopératives, des engagements « hors tâche » qui témoignent d'une forme de résistance à ces pratiques innovantes (e.g., Kinchin & O'Sullivan, 2003). La dévolution de pouvoir et les responsabilités laissées aux élèves auraient également pour effet de susciter un engagement parfois inapproprié et peu favorable aux apprentissages. Par exemple Brock, Rovegno et Oliver (2009), qui ont suivi une équipe sur plusieurs leçons, ont mis en évidence l'installation de relations de pouvoir, des phénomènes de leadership particulièrement discriminants et l'enfermement silencieux de certains élèves. Finalement, la stabilité des équipes et la nature compétitive de l'événement final pourraient également accentuer les rivalités inter-équipes, et les inégalités de traitements au sein des équipes. De même, la journée de festivités aurait parfois pour effet d'instituer un climat motivationnel fortement compétitif (Mowling *et al.*, 2006). A ce titre, Brock & Hastie (2007) ont montré que la focalisation sur la compétition des élèves s'est progressivement accrue au fur et à mesure de l'avancée de la saison de *Sport Education*, alors qu'initialement dominaient essentiellement des valeurs de *fair play*. Dès lors, les modalités d'intervention de l'enseignant sont cruciales pour assurer la pérennité d'un engagement positif des élèves et éviter l'émergence de dimensions compétitives déviantes. Vidoni et Ward (2009) ont par exemple montré, durant une saison de *Sport Education*, que les interventions de l'enseignant avaient permis d'orienter les interactions entre les élèves vers la coopération et vers des attitudes de *fair play*. L'enjeu des modalités d'intervention des enseignants est notamment de favoriser l'adhésion des élèves à certaines routines (Siedentop, Hastie & Van Der Mars, 2011).

Des études récentes ont également mis en évidence les difficultés rapportées par les enseignants dans l'introduction de ces modèles qui renouvellent en profondeur leurs modalités d'intervention. Outre la lourdeur de la planification des saisons de *Sport Education*, ils pointent les difficultés à passer d'une posture de « transmission descendante » à une posture « d'accompagnateur » laissant une relative autonomie de travail aux élèves (Kim *et al.*, 2006).

1.3. Un couplage entre les modalités d'intervention de l'enseignant et l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

L'approche de « l'action située » (Durand, 2001 ; Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, Trohel, 2013), au carrefour de la sociologie, de l'anthropologie et de l'ergonomie cognitive, traduit un déplacement de l'intérêt vers les pratiques des enseignants et vers la dimension subjective et singulière de l'activité (Barbier, 2000). L'enjeu de cette approche de type « entrée activité » (Durand, 2008) est d'envisager les modalités d'intervention de l'enseignant comme médiatrices de l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, en accord avec l'idée de couplage entre un sujet et sa situation (Varela, 1989). Cette approche faisant l'objet de la présente thèse, ses présupposés théoriques sont détaillés lors de la Partie 2 (Chapitre 4).

Plusieurs travaux menés ont pris appui sur l'activité d'enseignants d'EPS experts, révélant notamment des relations entre certaines de leurs modalités d'intervention et l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Ces enseignants experts s'appuient sur la stabilisation progressive de leur dynamique émotionnelle (des émotions plutôt neutres qui varient peu) au cours de leur développement professionnel, en comparaison aux enseignants novices (Ria *et al.*, 2004), pour adopter des modalités d'intervention témoignant d'une particulière disponibilité aux élèves (Visioli & Petiot, 2017). Ils vont jusqu'à s'engager dans un « jeu émotionnel » consistant à user de gestes professionnels particuliers (regard, orientation du corps, mouvement des mains...) pour favoriser la motivation, l'apprentissage et/ou l'éducation des élèves. C'était par exemple le cas d'un enseignant qui cherchait à exacerber stratégiquement l'expression de la colère, en ajoutant à la parole des gestes et un regard appuyé sur un élève ayant commis un comportement déviant. L'expression des émotions visait alors à engager l'élève de manière plus conforme aux attentes de l'enseignant (Visioli, Petiot & Ria, 2014).

Partant de l'étude des dispositifs pédagogiques proposés dans les revues professionnelles entre 1984 et 1996, Méard et Bertone (1998) ont mis en évidence que l'intervention de l'enseignant n'était pas un sujet de réflexion au cours de cette période marquée par une très forte réflexion didactique et par la valorisation de l'autonomie des élèves. Les discours invitaient plutôt l'enseignant à « disparaître », éventuellement à inciter les élèves à s'engager, mais jamais à se positionner au centre de la classe. Pourtant, les auteurs défendent l'idée selon laquelle l'expertise de l'enseignant est liée à sa double capacité à interagir avec les élèves et à planifier son enseignement, mais aussi à favoriser l'intégration progressive d'un système de règles pour développer un engagement autonome des élèves. Il serait donc nécessaire d'enseigner l'usage des règles aux élèves, parfois de manière autoritaire, pour les accompagner vers l'autonomie,

tout en considérant que l'enseignant n'est pas un prescripteur. Dans une étude portant sur l'activité de deux enseignants d'EPS en badminton face à une même classe de collège, des différences ont été exposées entre une enseignante novice, qui laissait les élèves explorer dans le cadre de situations de résolution de problèmes, et un enseignant expérimenté, qui proposait un guidage beaucoup plus fort vers des solutions jugées efficaces (Meard & Bertone, 2009). La première démarche est apparue comme pouvant entraver les apprentissages en contribuant à maintenir une « fausse négociation » propice aux engagements déviants. L'étude questionnait ainsi la démarche consistant à « faire découvrir » les solutions efficaces aux élèves ou à les placer en situation de résolution de problème, sous-tendant un engagement dans les activités d'apprentissage peu « guidé » par l'enseignant.

Une autre recherche a accrédité l'idée que des modalités d'intervention manifestant une certaine autorité de la part de l'enseignant favoriseraient un engagement plus intense et moins déviants de la part des élèves (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2006). Les auteurs ont comparé l'activité d'enseignants d'EPS proposant à leurs élèves un dispositif de type « vague » et un autre de type « atelier » en gymnastique. Il est ressorti que dans le dispositif « vagues », les enseignants contraignaient et supervisaient fortement les passages des élèves, les temps d'arrêt et les temps d'instruction collective. Ils visaient une quantité de travail importante, cadraient notamment l'organisation temporelle des déplacements et activaient les élèves pour dynamiser leur défilé sur l'espace d'activité. Par contre, dans le dispositif « atelier », les enseignants exerçaient une supervision à distance et « flottante » de la classe, facilitée par une disposition circulaire des différents ateliers et une distance optimale entre eux. Les élèves étaient moins cadrés, davantage incités à un engagement autonome. Or, l'engagement des élèves différait en fonction du type de dispositif proposé. Des engagements « non satisfaisants » étaient supérieurs dans les « ateliers » et il tendait à s'étioler au fil des essais si l'enseignant n'intervenait pas directement à travers des modalités d'intervention permettant de le guider. En somme, les élèves se sentaient moins contraints par l'enseignant dans le dispositif « atelier ».

Outre le format pédagogique, les modalités d'intervention plus ou moins contrôlantes des enseignants sont influencées par sa familiarité avec l'APSA enseignée. Par exemple, Adé, Sève et Serres (2007) ont analysé l'activité d'un enseignant stagiaire en EPS dans deux APSA : une pour lesquelles il n'avait pas eu de formation spécifique lors de son cursus universitaire (arts du cirque) et une pour laquelle il témoignait d'un haut niveau de familiarité (handball). Lorsque l'enseignant souhaitait engager les élèves dans les activités d'apprentissage, il ne s'y prenait pas de la même manière en fonction de sa familiarité à l'APSA. En arts du cirque, il interpellait les élèves désengagés en les « relançant à distance » et en leur rappelant le but du travail à

réaliser. Par contre, lors de la leçon de handball, l'enseignant adoptait des modalités d'intervention ancrées dans le caractère motivant des exercices pour mettre et maintenir en activité les élèves. Il a régulièrement transformé les exercices en changeant les rôles des élèves ou les consignes de réalisation. De façon corollaire, des « moments d'expertise », allant notamment de pair avec des modalités d'intervention de l'enseignant davantage tournées vers le guidage des élèves, sont apparus durant la leçon de handball. A l'inverse, l'analyse de l'activité d'un enseignant expert dans deux APSA pour lesquelles il n'exprimait pas le même niveau de familiarité, a laissé apparaître une capacité d'improvisation lui permettant d'engager les élèves par le questionnement et l'expérimentation, même dans l'APSA avec laquelle il était peu familiarisé (Visioli & Petiot, 2015).

Evidemment, engager les élèves dans les activités d'apprentissage doit être pensé par l'enseignant sur la durée. Les études de Vors & Gal-Petitfaux (e.g., Vors & Gal-Petitfaux, 2011) réalisées en établissements ECLAIR, ont permis de mettre en évidence les processus permettant aux enseignants de maintenir l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage malgré les préoccupations plus ou moins convergentes de chaque acteur en situation. L'existence de processus d'ostentation-masquage a été mise en évidence : enseignants et élèves se donnaient mutuellement à voir certaines dimensions de leurs activités, tout en en dissimulant d'autres. Il s'agissait donc pour chaque acteur de rendre publiquement manifeste ce qui était valorisé, et de dissimuler autant que possible ce qui pouvait engendrer une perturbation du *modus vivendi* en classe. Plus précisément, l'enseignant n'hésitait pas à masquer le contrôle de certains engagements déviants pour laisser certaines marges de liberté aux élèves, jusqu'à la limite qu'il jugeait tolérable. Ces résultats ont mis en évidence que les relations entre les modalités d'intervention de l'enseignant et l'engagement des élèves reposaient sur des normes communes d'appréciation ou de jugement traduisant la construction d'éléments de culture partagée entre enseignant et élèves. Vors & Gal-petitfaux (2011) parlaient à ce titre de « points d'articulation » essentiels à la coordination des activités en classe.

Cette construction d'une dynamique de classe propre à favoriser l'engagement des élèves débute dès le début de la leçon. Gal-Petitfaux (2015) a analysé l'activité d'enseignants d'EPS « chevrons » en début de leçon, à travers le prisme de leurs interactions en classe et de leur engagement intentionnel. Il est notamment ressorti que ces enseignants exploitaient les débuts de cours pour démarrer la leçon sur de bonnes bases et construire une dynamique positive de travail avec les élèves. Pour y parvenir, ils cherchent à favoriser l'engagement des élèves dans l'APSA (par exemple, « *je ne veux pas que les élèves soient perdus dès le début et puis on perd pas de temps... plus vite tu les lances, moins t'as de problèmes derrière* »), mais aussi à poser

et à faire respecter des cadres (par exemple, « *là c'est des règles que je dis dès le début [...]. Mon objectif moi c'est que le cadre soit posé dès le début* »).

Une des difficultés est alors d'adapter en permanence ces modalités d'intervention à différents niveaux d'activité collective en classe. L'analyse de l'activité d'un enseignant expert lors de leçons d'EPS menés avec des élèves de 6^{ème} SEGPA nous a permis de constater que l'enseignant parvenait à prévenir d'éventuels dilemmes entre une gestion collective et une gestion individuelle de la classe qui pourraient s'avérer néfastes à l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (par exemple, il limitait le nombre de regroupements collectifs pour maintenir les élèves en activité et réduire l'émergence d'éventuels engagements déviants). Certains dilemmes s'étaient malgré tout présentés, mettant parfois en péril l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Par exemple, lors d'un regroupement, un élève avait signaler de façon provocante qu'il ne souhaitait pas poursuivre l'exercice proposé. L'enseignant avait ainsi dû à la fois favoriser l'engagement de l'élève et faire en sorte que sa remarque ne porte pas atteinte à l'engagement des autres assistant à la scène. Pour se faire, il avait choisi de différer le recadrage de cet élève pour privilégier les consignes collectives, avant de revenir vers lui lorsque tous les autres élèves étaient à nouveau en activité (Petiot & Visioli, 2017).

2. EXPLIQUER L'EMERGENCE DES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS FAVORISANT L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE AU REGARD DE LEURS DISPOSITIONS A AGIR

Des recherches ont tenté de comprendre les ressorts des modalités d'intervention des enseignants destinées à favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissages à travers l'analyse de dimensions plus générales, sous-jacentes, qui échappent bien souvent à l'enseignant lui-même. Quatre collectifs de recherche ont à ce titre retenu notre attention. Le premier a questionné la notion d'identité personnelle et professionnelle des enseignants, qui se construit et influence ses modalités d'intervention en classe. Le deuxième a analysé les conceptions des enseignants, notamment celles portant sur l'engagement des élèves en classe. Le troisième a analysé les orientations de valeurs des enseignants, considérées comme un prisme de leurs modalités d'intervention face aux élèves. Enfin, le quatrième s'est intéressé aux dispositions à agir des enseignants, qui s'actualisent dans le quotidien de la classe et offrent une explication à l'émergence de modalités d'intervention particulières pour engager les élèves dans les activités d'apprentissage.

2.1. L'identité des enseignants qui oriente leurs modalités d'intervention en classe

Selon Ion (1990), l'identité professionnelle désigne « *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* » (p. 91). Elle est intimement liée à l'identité personnelle, envisagée comme ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres (Tap, 1998). Nous comprenons que l'identité personnelle et professionnelle peuvent avoir des conséquences sur « l'être en classe » de l'enseignant, et par là même, sur ses modalités d'intervention pour engager les élèves dans les activités d'apprentissage.

Selon Roux-Pérez (2006a), l'identité professionnelle prend appui sur le « socle » de l'identité personnelle et y intègre des composantes professionnelles. Sur la base d'une enquête par questionnaires portant sur près de 400 enseignants et complétée par des entretiens, l'auteure a mis en évidence la diversité avec laquelle chaque enseignant, porteur d'une histoire singulière, investit son métier et se saisit des opportunités qu'il rencontre. Si cette étude n'a pas eu pour objet d'analyser les modalités d'intervention des enseignants en classe, elle nous permet de comprendre que les processus de construction de l'identité sont susceptibles de les orienter. Par exemple, un enseignant avait construit l'idée que l'efficacité sur le terrain se mesurait à l'utilisation de « tours de mains », à la mise en œuvre de « recettes » ayant fait leurs preuves. Il se montrait critique envers des formations qu'il jugeait trop théoriques, et refusait d'y participer. Nous pouvons penser que les modalités d'intervention de cet enseignant visant l'engagement des élèves reposaient plutôt sur des connaissances « en acte » issues notamment d'expériences passées avec les élèves. Par contre, une autre enseignante s'inscrivait davantage dans un processus de construction de compétences professionnelles, notamment sur la base d'articulations théorie-pratique. Sa forte motivation pour enseigner l'EPS s'était doublée d'expériences d'enseignement du français, lui procurant des compétences pour s'inscrire avec aisance dans les projets à l'échelle du collège. Nous comprenons que les modalités d'intervention de cette enseignante pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage peuvent revêtir des formes différentes, davantage ancrées dans des dispositifs d'ampleur, interdisciplinaires, censés donner du sens aux apprentissages des élèves.

Une autre étude de Roux-Pérez (2004) a révélé que l'identité professionnelle se construisait par un jeu de tensions entre continuité et changement, entre spécificité et intégration de la discipline

au sein du système scolaire. L'identité se constituerait sur la base de représentations collectives et sur des valeurs partagées, pour défendre le groupe professionnel au sein de l'école et plus largement de la société. En particulier, l'étude a révélé un monde « clivé » entre les tenants des APSA (qui valorisent un engagement des élèves dans la spécificité culturelle de l'EPS) et les tenants de l'EPS (qui insistent sur la réussite de tous et cherchant à engager les élèves en les rendant acteurs de leurs apprentissages). Au-delà des conceptions que peuvent se forger les enseignants, l'identité se construirait en lien avec des moments forts vécus au cours de leur carrière. Après avoir demandé à 120 enseignants de nous raconter l'évènement le plus marquant de leur carrière professionnelle, nous avons montré que certaines mutations identitaires étaient liées à des moments positivement ou négativement perçus. Par exemple, un enseignant a confié les conséquences sur son rapport au métier d'une situation au cours de laquelle il était parvenu à jouer un rôle majeur dans l'engagement et la réussite d'un élève (Petiot, Visioli & Desbiens, 2015).

2.2. Les conceptions des enseignants concernant l'engagement des élèves

Des chercheurs ont examiné comment les enseignants concevaient l'engagement des élèves ainsi que les facteurs susceptibles de l'influencer. Barkaoui, Barrett, Samaroo, Dahya, Alidina et James (2015) ont ciblé leur analyse sur les conceptions des enseignants concernant les dimensions sociales et culturelles de l'engagement des élèves dans trois écoles situées dans des régions urbaines défavorisées. Après des discussions thématiques consistant à partager ce qu'ils entendaient par « engagement des élèves », ses indicateurs et les facteurs qui l'influencent, il est ressorti que les conceptions des enseignants impactaient notamment leurs stratégies d'amélioration de la relation enseignant – élève et leur propre engagement vis-à-vis des élèves. Sur la base de deux études faisant appel à des entretiens, Harris (2008, 2010) s'est quant à elle intéressée aux dimensions psychologiques de l'engagement, en mettant l'accent sur les caractéristiques des élèves et les facteurs scolaires. Dans sa première étude, elle a mis en évidence plusieurs conceptions des enseignants concernant l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Si certains mettaient l'accent sur la participation en classe, d'autres privilégiaient l'implication des élèves dans la vie scolaire. Sa seconde étude traitait davantage des conceptions des enseignants concernant les manières de favoriser l'engagement des élèves. Trois catégories ont été recensées : (a) offrir des formes d'activités aux élèves permettant de promouvoir leur participation ; (b) modifier les activités du programme de la classe ; (c) mettre

en place une véritable collaboration avec les élèves. Cette dernière stratégie a été rapportée par les enseignants comme menant à un plus haut niveau d'engagement de la part des élèves.

Ces travaux rejoignent les conclusions de Trowler (2010) qui a identifié, en adaptant le modèle de Trowler et Wareham (2008, p. 36), quatre « idéologies éducatives » pensant de manière singulière l'engagement des élèves en classe. L'idéologie traditionnelle considère que pour s'engager, les élèves doivent être intéressés par le contenu en assistant à des cours magistraux et en respectant les normes de comportement attendues par l'institution scolaire. L'idéologie progressiste part du principe que les élèves doivent être engagés dans l'apprentissage à la fois dans et hors de la classe. L'idéologie de reconstruction sociale cherche à engager les élèves dans et hors de la classe d'une façon permettant de compenser, et d'éviter la reproduction, des inégalités sociales et culturelles. Enfin, pour l'idéologie d'entreprise, les élèves doivent avant tout être engagés dans un apprentissage professionnel. D'après Trowler et Wareham (2008), ces idéologies sont susceptibles d'être partagées par les enseignants et d'avoir des implications sur leur activité quotidienne auprès des élèves.

2.3. Les orientations de valeurs des enseignants qui sous-tendent la recherche d'un engagement spécifique des élèves

En troisième lieu, des chercheurs se sont intéressés aux orientations de valeurs des enseignants (Ennis & Zhu, 1991), tentant de les mettre en lien avec leurs pratiques effectives en classe. Bien que leurs relations avec la manière de concevoir l'engagement des élèves n'aient pas été explicitées en tant que telles, les orientations de valeurs sous-tendent une vision des enseignants concernant cet engagement. Jewett, Bain et Ennis (1995) ont défini cinq orientations de valeur, reprises et caractérisées par Pasco et Ennis (2009) en EPS : (a) la maîtrise de la discipline, qui sous-tend un engagement visant la performance par le développement d'habiletés spécifiques ; (b) le processus d'apprentissage, impliquant un engagement des élèves pour développer des méthodes leur permettant d'apprendre et de réussir ; (c) l'auto-actualisation, qui amène les élèves à s'engager pour mieux se connaître et viser l'excellence ; (d) la responsabilisation sociale, qui repose sur un engagement des élèves dans des pratiques collectives collaboratives ; (e) l'intégration écologique, où l'engagement des élèves est conçu comme l'exploitation de son potentiel pour s'intégrer à un environnement complexe.

Partant de ces catégories, plusieurs travaux initiés par Ennis (1994) et plus récemment développées en France (Kerouédan, & Pasco, 2009), ont cherché à relier les orientations de valeurs déclarées par des enseignants et leur mise en œuvre effective en classe. Il est ressorti

que les orientations de valeurs des enseignants exerçaient une influence sur la manière dont ils sélectionnaient, organisaient et mettaient en œuvre les contenus enseignés aux élèves, mais aussi qu'il existait des convergences et des divergences entre les déclarations et les pratiques d'enseignement. Plus récemment, Le Bot, Pasco, Desbiens et Boudreau (2014) ont renseigné les orientations de valeurs de deux enseignants d'EPS sur la base de questions préalables avant de coder leurs pratiques durant trois leçons en utilisant une grille prédéfinie désormais validée (Le Bot, Desbiens & Pasco, 2016). Ils ont conclu que les enseignants avaient mis en œuvre des orientations de valeurs (maîtrise de la discipline pour l'enseignant 1 et auto-actualisation pour l'enseignant 2), et révélé que ces orientations avaient agi comme un filtre pour lire et interpréter l'environnement ou encore pour orienter leurs modalités d'intervention. Par contre, lorsque des enseignants, ayant leurs propres orientations de valeurs, intervenaient sur la base d'un programme d'EPS réalisé par un tiers, l'impact de leurs orientations de valeur sur leur intervention et sur l'apprentissage des élèves diminuait, comme l'ont montré Chen, Zhang, Wells, Schweighardt et Ennis (2017) à partir d'une étude mobilisant quinze enseignants d'EPS.

2.4. Les styles d'enseignement : d'un engagement subordonné à l'enseignant à un engagement autonome des élèves

Selon Mosston et Ashworth (2002), l'enseignement est « *gouverné par un seul et unique processus : la prise de décision* » (p. 8). Ces décisions sont prises en lien avec plusieurs éléments tels les élèves, la matière à enseigner, l'environnement de travail ou encore l'interaction de ces différents éléments. Selon ces auteurs, le processus d'enseignement-apprentissage est le résultat d'une interaction constante entre les décisions prises par l'enseignant et celles prises par les élèves. La qualité de l'enseignement renvoie donc à la compétence de l'enseignant de prendre les bonnes décisions au bon moment. Ils ont ainsi proposé une gradation de styles d'enseignement, selon un partage des responsabilités bipolaire. A une extrémité figure celles accordées à l'enseignant (« commande ») et celles accordées à l'élève (« auto-enseignement ») (Figure 2).

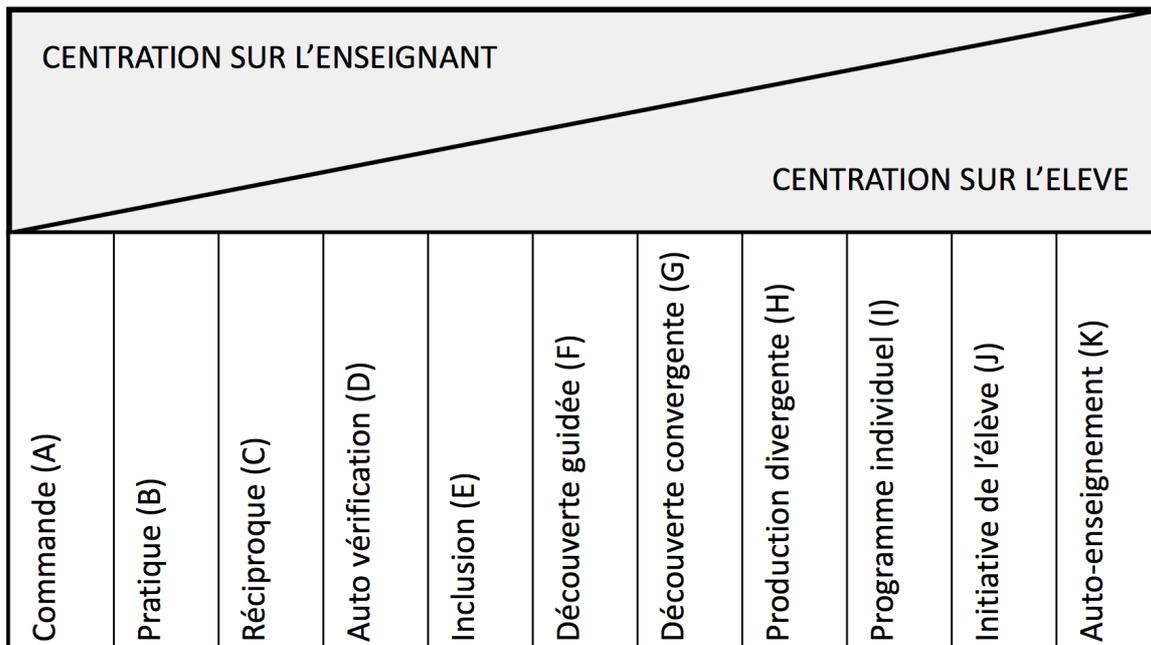


Figure 2. Continuum des styles d'enseignement (Mosston & Ashworth, 2002)

Les styles d'enseignement renvoient à des modalités d'intervention de l'enseignant impliquant un engagement particulier de la part des élèves (adapté de Banville, Richard & Raiche, 2004) :

- **Commande** : L'enseignant décompose une habileté et démontre la bonne façon de l'exécuter. Les élèves s'engagent au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande. L'enseignant fournit une rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle présenté par l'enseignant.
- **Pratique** : L'enseignant organise plusieurs ateliers dans le gymnase et les élèves s'engagent sur différentes parties d'une habileté ou différentes habiletés. Les élèves passent d'un atelier à l'autre et exécutent les tâches à leur rythme. L'enseignant circule et aide les élèves lorsque nécessaire.
- **Réciproque** : Deux élèves sont engagés ensemble à une tâche élaborée par l'enseignant. Un élève pratique pendant que l'autre lui donne des conseils. Les élèves peuvent utiliser une fiche afin de se donner des rétroactions pertinentes.
- **Auto-vérification** : Les élèves sont engagés individuellement à une tâche et vérifient leur travail. L'enseignant peut fournir une liste de vérification pour permettre aux élèves de s'auto-corriger pendant l'apprentissage de la tâche.
- **Inclusion** : L'enseignant développe une tâche d'apprentissage comprenant différents niveaux de difficulté. Les élèves décident à quel niveau de difficulté ils veulent

s'engager. Les élèves peuvent décider de rendre la tâche plus facile ou difficile en changeant de niveau pour qu'elle convienne à leur niveau de compétence.

- **Découverte guidée** : L'enseignant demande aux élèves de s'engager pour découvrir la solution à un problème moteur. Il pose une série de questions spécifiques aux élèves. Par la suite, les élèves fournissent des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la réponse que l'enseignant voulait leur faire découvrir.
- **Découverte convergente** : Les élèves s'engagent pour apprendre une nouvelle habileté en utilisant un raisonnement logique. L'enseignant pose une question et les élèves tentent de raisonner et de trouver différentes solutions. En utilisant un raisonnement critique pour trouver des solutions à la question, les élèves découvrent la seule bonne réponse.
- **Production divergente** : L'enseignant demande aux élèves de s'engager pour découvrir la solution à un problème moteur. Les élèves tentent de découvrir différentes solutions motrices à la question posée par l'enseignant. Il existe plusieurs façons de répondre à la question correctement.
- **Programme individuel** : L'enseignant choisit le sujet général d'étude mais l'élève s'engage pour prendre la plupart des décisions quant aux expériences d'apprentissage. L'élève décide ce qui sera appris selon les consignes et les directives de l'enseignant et développe son programme d'apprentissage personnalisé tout en consultant l'enseignant.
- **Initiative de l'élève** : L'élève s'engage pour décider ce qui sera appris et comment cela sera appris. L'enseignant et l'élève développent des critères de base mais c'est l'élève qui décide quoi apprendre et comment l'apprendre. L'enseignant peut fournir de l'information si l'élève en a besoin.
- **Auto-enseignement** : L'élève s'engage en prenant toutes les décisions en ce qui concerne l'apprentissage de nouveau matériel / nouvelle matière. L'élève peut même décider si l'enseignant doit être inclus dans le processus ou non. L'enseignant accepte les décisions de l'élève au regard de son apprentissage.

Ce modèle a servi de base à de nombreuses études, réalisées notamment en EPS. Kulinna, Cothran et Zhu (2000) ont par exemple administré à 212 enseignants d'EPS un questionnaire pour connaître l'utilisation et la perception qu'ils avaient des différents styles. Les auteures ont découvert que les enseignants disent utiliser en moyenne huit des 11 styles, les styles « Commande », « Pratique » et « Production divergente » étant les styles le plus fréquemment utilisés. Banville, Richard et Raiche (2004), ont quant à eux déterminé l'utilisation que font des

enseignants d'EPS francophones du Canada des 11 styles d'enseignement décrits par Mosston et Ashworth (2002). Les résultats ont démontré que le style le plus utilisé selon les enseignants est le style « Pratique ». En deuxième place se trouve le style « Commande » et en troisième rang vient le style « Découverte guidée ». Très peu d'études ont été menées pour déterminer l'utilisation de ces styles par les enseignants d'EPS (Kulinna, Cothran & Zhu, 2000). Banville, Amade-Escot, Richard, Macdonald et Sarmiento (2003) ont mené une recherche internationale afin de déterminer les styles d'enseignement des enseignants du monde entier. Les résultats de cette étude montrent que sauf pour la France, le style de Commandement (Directif A) est celui le plus souvent utilisé par les enseignants, se classant premier en Australie et au Portugal, et deuxième au Canada. Les résultats de cette étude en France sont très différents des autres pays. L'hypothèse formulée par les chercheurs pour essayer d'expliquer ces différences est qu'au cours des quinze dernières années, d'importants changements dans l'EPS française ont été orientés vers une approche de type constructiviste mettant l'accent sur l'autonomie de l'élève. Bélanger (2008) a souligné l'influence de l'APSA dans le style imprégnant les modalités d'intervention des enseignants en classe. Il est ressorti que ceux qui présentaient les taux de décisions les plus bas ont proposé aux élèves des APSA collectives, tandis que ceux qui ont présenté des taux de décisions plus élevés ont proposé aux élèves des APSA individuelles. Pour ce dernier « *le type d'activité physique semble donc avoir une influence sur le partage de décisions entre l'enseignant et l'élève* » (p. 54). Nous pouvons donc supposer qu'en fonction de l'APSA, le style d'enseignement est modulé, influençant les modalités d'intervention des enseignants pour favoriser l'engagement des élèves.

2.5. Les dispositions à agir des enseignants qui s'actualisent en situation de classe au profit de l'engagement des élèves

En troisième lieu, des chercheurs ont analysé les dispositions qui sous-tendaient l'activité quotidienne des enseignants (Welch, & Areepattamannil, 2016), et qui étaient susceptibles d'influencer la manière de définir et de favoriser l'engagement des élèves dans le travail scolaire. Certains auteurs ont considéré qu'elles englobaient la conscience, l'inclinaison et la capacité de réflexion d'un enseignant, en s'organisant autour des domaines intellectuel, culturel et moral (Stooksberry, Schussler, & Bercaw, 2009). Elles seraient ainsi susceptibles d'expliquer les pratiques des enseignants en situation de classe, notamment leurs modalités d'intervention pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Ce concept a fait l'objet de recherches s'inscrivant dans le domaine de la formation des enseignants (e. g. Caroll,

2005 ; Cumis, & Asempapa, 2013), notamment par des chercheurs partant du principe que ces dispositions sont flexibles (Diez, 2007). C'est ainsi que Schussler, Bercaw et Stooksberry (2008) ont examiné les dispositions de 30 candidats enseignants en mettant en évidence leur manière de penser à travers une situation d'enseignement présentée dans une étude de cas. Wake et Bunn (2016) ont quant à eux analysé les dispositions d'étudiants en enseignements sur la base d'une auto-évaluation de leurs comportements professionnels associés à des justifications réflexives.

De rares études ont analysé les dispositions des enseignants émergeant en situation d'enseignement face à des élèves. C'est le cas de Plazaola et Rouve-Llorca (2014), qui ont pris appui sur les outils de l'analyse des discours pour étudier les propos d'une enseignante novice confrontée rétrospectivement aux images d'une leçon d'EPS qu'elle avait animée. Lorsqu'elle a évoqué ses choix réalisés en situation de classe, elle s'est appuyée sur l'attribution de dispositions à agir relatives aux élèves et à elle-même, relevant de la typification d'expériences. Selon Ria (2012), les enseignants d'EPS novices sont animés de croyances délimitant des dispositions à agir susceptibles d'orienter leurs actions. En focalisant sur les préoccupations et les croyances d'une cinquantaine d'enseignants, il a mis à jour cinq dispositions à agir typiques pour engager des élèves de collèges d'éducation prioritaire dans les activités d'apprentissage : (a) « Disposition à (ne pas) agir » : attendre les élèves en montrant ostensiblement une « disponibilité de prof » ; (b) « Disposition à (ré)agir » : maintenir des exigences scolaires dans une relation sous haute tension avec les élèves ; (c) « Disposition à (ne plus) agir » : instaurer en classe un *modus vivendi* entraînant une réduction des exigences scolaires ; (d) « Disposition à (faire) agir » : obtenir le contrôle des élèves en les mettant au travail le plus tôt possible ; (e) « Disposition à (inter)agir » : impliquer fortement les élèves par des projets d'apprentissage. Dans une autre contribution, Ria (2014) a rendu compte de l'étude, selon des temporalités longues, de l'activité des enseignants effectuant leurs premiers pas professionnels dans des conditions d'enseignement difficiles. Cette étude a permis d'identifier les transformations progressives ou brutales de leurs dispositions à percevoir, agir et penser leurs situations de classe face à des élèves peu enclins à s'engager dans les activités d'apprentissage. Les enseignants ont adopté des formes de renonciation ou des stratégies défensives, ou à opérer de véritables métamorphoses dans leur engagement professionnel.

Si les enseignants « experts » sont potentiellement aussi guidés par des croyances lorsqu'ils interviennent en classe, leur activité en classe n'a, à notre connaissance, fait l'objet d'aucune étude cherchant à mettre à jour les dispositions à agir qui s'actualisent alors qu'ils cherchent à favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage scolaire.

3. MESURER LES EFFETS DES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS SUR L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Les recherches qui se sont intéressées aux relations entre les modalités d'intervention des enseignants et l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage reposent sur la mesure de ces effets. En fonction des présupposés théoriques de ces travaux, plusieurs méthodes ont ainsi été développées. Nombreux sont les auteurs qui ont souligné et discuté la diversité des méthodes de mesures de l'engagement des élèves (voir Christenson *et al.*, 2012, pour une revue).

La contribution de Sinatra, Heddy et Lombardi (2015) a particulièrement retenu notre attention. Les auteurs ont réalisé une revue de la littérature centrée sur l'engagement des élèves en science, en partant de l'idée qu'il existe peu de consensus sur la manière de définir l'engagement et de le mesurer. Après avoir décrit les différentes dimensions de l'engagement, les auteurs ont recensé les différentes méthodes de mesure et les ont positionnées sur un continuum allant d'une orientation centrée sur la personne à une orientation centrée sur le contexte :

- A la première extrémité du continuum, certains chercheurs ont concentré leurs recherches sur l'engagement de la personne dans un domaine ou dans une tâche. L'engagement est alors « découpé » en trois principales dimensions (comportementales, cognitives et émotionnelles) issues de Fredricks *et al.* (2004). Tout en ayant conscience que cet engagement s'inscrit dans un contexte, les chercheurs optent pour une unité d'analyse principale centrée sur l'individu. Leurs mesures, principalement quantitatives, peuvent inclure des indicateurs psychophysiologiques. Les travaux sur les relations entre les modalités d'intervention des enseignants et l'engagement des élèves dans une perspective psycho-sociale renvoient à cette catégorie.
- A l'autre extrémité du continuum, les chercheurs ont mesuré l'engagement en mettant l'accent sur le contexte en présence. Ils ont adopté une perspective théorique plus holistique, et des méthodes pouvant inclure de l'analyse du discours, du codage, de l'analyse du contexte socioculturel du foyer ou de l'environnement d'apprentissage, *etc.* La définition de l'engagement a souvent été établie par le chercheur ou des acteurs de la recherche qui sont amenés à évaluer l'engagement des élèves (les enseignants par exemple). Les travaux menés en *Sport Education* sur les relations entre les modalités d'intervention des enseignants, qui émergent dans le contexte particulier de ce modèle

d'enseignement, et certaines notions connexes à l'engagement des élèves (plaisir, satisfaction, estime de soi...), se rapprochent de cette catégorie.

- Au milieu du continuum se trouve une perspective reliant la personne et le contexte. Les chercheurs s'inscrivant dans ce cadre théorique se sont efforcés de comprendre l'activité singulière des acteurs enchâssée dans un contexte particulier. L'objectif est donc d'analyser l'engagement à l'aune de l'interaction individu – contexte. Des méthodes telles que le recueil de l'expérience, l'auto-évaluation triangulée avec des observations ou des notations, et l'analyse du discours, peuvent être utilisées. Les travaux conduits dans une perspective située, qui donnent le primat au point de vue des acteurs tout en envisageant l'activité comme indissociable du contexte dans lequel elle émerge, peuvent être rattachés à cette catégorie.

En nous inspirant de cette proposition de Sinatra, Heddy et Lombardi (2015), nous avons adapté leur modélisation, conçue à partir de la définition et les méthodes de mesure de l'engagement en science, sur la base des travaux traitant des liens avec les modalités d'intervention de l'enseignant, notamment en EPS (Figure 3). Nous exposons chacune de ces catégories dans les sections suivantes. Par souci heuristique, nous avons associé une perspective théorique à une approche centrée sur la personne, sur le contexte, ou à l'interface des deux. De nombreuses recherches empiriques se situent évidemment à l'interface entre ces approches.

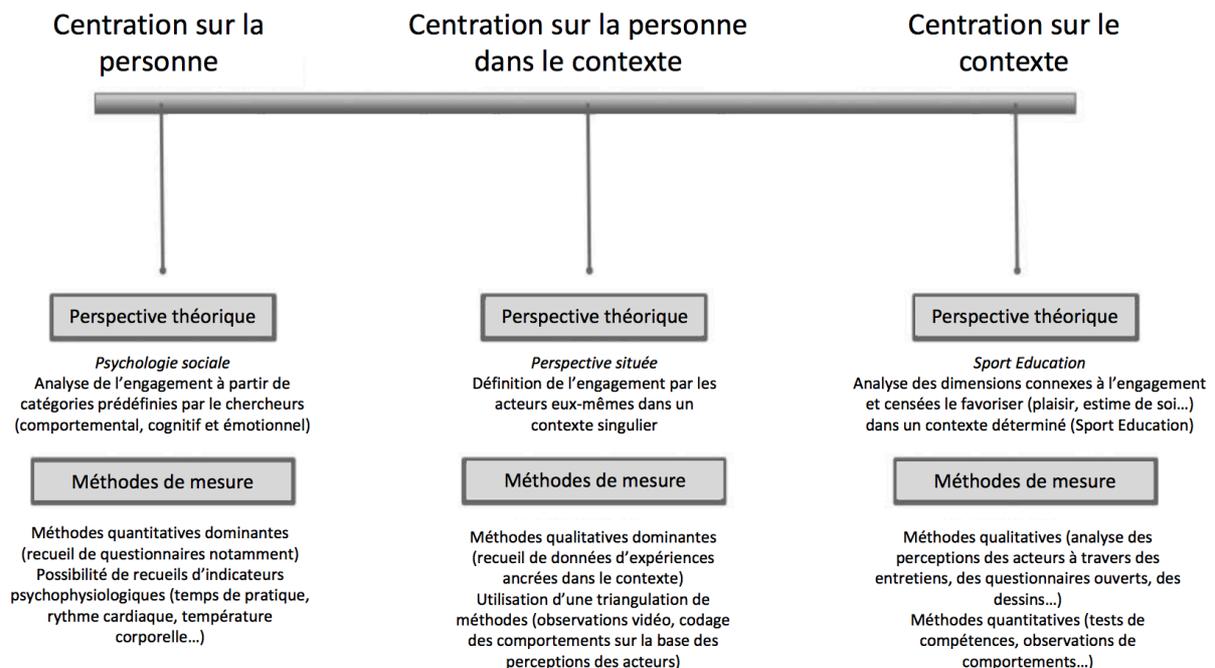


Figure 3. Continuum de définition et de mesure de l'engagement dans les travaux sur l'influence des modalités d'intervention de l'enseignant (inspiré de Sinatra, Heddy & Lombardi, 2015)

3.1. Les effets des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage : une perspective psycho-sociale centrée sur la personne

Les recherches psycho-sociales optent principalement pour des méthodes quantitatives consistant à évaluer l'engagement à partir de critères centrés sur la personne. Appleton, Christenson, Kim et Reschly (2006) ont par exemple validé un outil permettant de mesurer l'engagement cognitif et psychologique des élèves : le SEI (Student Engagement Instrument). Ils ont recueilli les réponses de 1931 élèves d'un profil ethnique et économique diversifié. Récemment, un modèle de recherche utilisant des méthodes mixtes a été utilisé : des questionnaires ont constitué la source principale de données quantitatives, tandis que des entretiens, des discussions de groupe et des observations étaient utilisés dans une perspective plus qualitative. Près de cent enseignants de trois établissements ont été évalués par plus de 2000 étudiants. Des statistiques descriptives et des régressions linéaires multiples ont été utilisées pour organiser les données et atteindre les objectifs de l'étude. Ces mesures ont révélé l'influence des enseignants sur l'engagement des élèves (Cinches, Russell, Chavez & Ortiz, 2017). Gunuc et Kuzu (2014) ont quant à eux développé une échelle pour mesurer l'engagement des étudiants dans l'enseignement supérieur. Six facteurs ont été inclus dans l'échelle : les valeurs des étudiants, leur sentiment d'appartenance, leur engagement cognitif, leurs relations avec leurs pairs et les membres du corps professoral (engagement émotionnel) et leur engagement comportemental sur le campus et dans la classe. Goldspink et Foster (2013) ont spécifiquement tenté d'élaborer un modèle pour mesurer les effets de la pédagogie sur l'engagement des élèves et leurs résultats scolaires. Les auteurs ont tenté de prendre en compte le contexte, les effets des environnements d'apprentissage et de la qualité de la pédagogie, et l'expérience des élèves plutôt que de cibler uniquement la disposition générale des élèves envers l'apprentissage ou l'école, comme c'est souvent le cas dans ce type de recherche. Un instrument d'auto-évaluation comprenant 24 questions a été élaboré. Les résultats ont notamment révélé que l'affect jouait un rôle critique et que l'état de bien-être de l'élève constituait un indicateur précieux de l'efficacité des modalités d'intervention des enseignants pour engager les élèves dans les activités d'apprentissage

Dans les études menées dans une perspective psycho-sociale, la mesure de l'engagement a souvent été associée, voire confondue, avec une mesure des apprentissages réalisés. Nombreux sont les travaux qui ont mesuré des critères liés aux niveaux de « réalisation » des élèves (résultats tels que les meilleurs scores, assiduité) davantage que sur les niveaux d'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (intérêt, temps consacré à la tâche, plaisir

d'apprendre) (Trowler, 2010). La recherche de Lee (2012) a par exemple consisté à associer le rendement scolaire des élèves et leur engagement, à partir des perceptions de 3 748 élèves. Dans l'étude de Cuche *et al.* (2010), l'évaluation de l'engagement des élèves repose sur la mesure de trois indicateurs : les attitudes face aux apprentissages, la fréquentation scolaire et les résultats scolaires. A nouveau, engagement et réussite sont associés. Dans un autre exemple, 2000 élèves interrogés dans l'étude de Polanco, Ortiz et Cinches (2013) ont été d'avis qu'un enseignant est efficace s'il est capable de développer leurs capacités de réflexion, de stimuler leur intérêt pour la matière, de les motiver pour qu'ils apprennent par eux-mêmes, etc. Ces modalités d'intervention ont été mesurées et reliées à l'évaluation des résultats d'apprentissage des élèves et de leurs performances en classe.

Ces recherches peuvent être rapprochées de celles sur l'effet-enseignant. En 2016, dans le numéro spécial du magazine « Sciences Humaines » intitulé « Qu'est-ce qu'une bonne école ? » était publié l'article « L'effet-maître, l'effet-classe, l'effet-établissement » (Leroy, 2016). L'auteure y réalisait un tour d'horizon des travaux menés depuis une trentaine d'année en sciences de l'éducation sur la responsabilité de l'enseignant, et plus généralement de la classe et de l'établissement, dans la réussite des élèves à l'école. D'abord développés dans les pays anglo-saxons, les recherches sur l'effet-maitre se sont développées en France avec l'objectif de mesurer l'influence de l'enseignant sur les apprentissages scolaires des élèves mais aussi sur leurs attitudes, leurs comportements ou leur bien-être (Cusset, 2011). Depuis, de nombreux chercheurs ont développé des méthodes de mesure ciblant l'influence de l'enseignant sur une diversité d'éléments comme la motivation et les résultats scolaires (Hein, 2012), les attitudes et les comportements (Blazar & Kraft, 2017), ou encore sur l'engagement scolaire des élèves (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Ces travaux obéissaient à une logique d'opposition aux travaux précédents, davantage ancrés dans une logique béhavioriste, qui caractérisaient l'engagement des élèves comme une réaction comportementale découlant des modalités d'intervention des enseignants apparaissant comme des renforcements positifs (félicitations) ou négatifs (remontrances, sanctions). Au contraire, ces recherches portaient une attention particulière aux processus cognitifs sous-jacents aux comportements d'engagement (Gentaz, dessus, 2004 ; Tinning, 2007), basés sur ses trois composantes : comportementales, cognitives et émotionnelles (Fredricks & McColskey, 2012).

3.2. L'influence des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage spécifiques au contexte de la *Sport Education*

La majorité des recherches menées en lien avec le modèle *Sport Education* ont opté pour un recueil des perceptions des acteurs concernant les effets d'une intervention dans ce contexte d'enseignement particulier, sur l'engagement des élèves. Ces travaux, parmi d'autres, ont introduit des critères qualitatifs intéressants, véhiculant de nouvelles conceptions de l'engagement (Trowler, 2010). Plus précisément, la revue de littérature de Araujo, Mesquina et Hastie (2014) concernant les travaux en *Sport Education* nous renseigne sur les différentes méthodologies utilisées dans ces recherches, qui s'articulent autour de deux approches distinctes. D'une part, les études qualitatives ont permis de recueillir les perceptions des acteurs notamment à l'aide d'entretiens formels et informels, de journaux de réflexion, de questionnaires, de dessins et d'entretiens collectifs. D'autre part, les études quantitatives, qui optent pour des méthodes quasi-expérimentales, ont utilisé en particulier des tests de compétences, des tests de connaissances, et des instruments d'observation permettant d'évaluer les conduites des élèves. Certaines études ont mixé le recueil de données auto-rapportées et une mesure d'effets observés (*e. g.* Hastie & Sinelnikov, 2006), notamment en couplant la vidéo et les entretiens, en prenant des notes de terrain, en utilisant des questionnaires, *etc.*

Dans le cadre de ces travaux, les objets d'étude ont porté principalement sur l'identification des effets de ce contexte particulier proposé par les enseignants sur l'apprentissage, notamment le développement de compétences tactiques et techniques (*e. g.* Hastie, Sinelnikov & Guarino, 2009), l'évolution des capacités physiques (*e.g.*, Hastie, Buchanan, Sluder, Wadsworth, 2009), l'acquisition de compétences sociales (*e.g.* Vidoni & Ward, 2009), ou encore l'appropriation de valeurs et attitudes de *fair play* (*e.g.*, Brock & Hastie, 2007). Mais les chercheurs se sont aussi penchés sur l'influence de ce contexte *Sport Education* sur une diversité d'éléments connexes à l'engagement, comme la satisfaction personnelle, le plaisir de la pratique, le sentiment de compétence, l'estime de soi ou encore le climat et les buts motivationnels (*e.g.*, Spittle & Byrne, 2009 ; Sinelnikov & Hastie, 2010). Ces dimensions ont souvent fait l'objet d'analyses comparatives visant à mettre en perspective les résultats obtenus dans des saisons de *Sport Education* avec ceux dans le cadre de formats plus traditionnels d'éducation physique (*e.g.*, Perlman & Goc Karp, 2010). Par exemple, Wallhead & Ntoumanis (2004) ont examiné l'influence d'un programme suivi en *Sport Education* sur la motivation de lycéens. Deux groupes ont été constitués : le groupe *Sport Education* (n = 25), qui a reçu huit leçons de 60 minutes, et le groupe témoin (n = 26), qui a bénéficié d'une approche pédagogique

traditionnelle. Des mesures relatives au plaisir des élèves, à l'effort perçu, à la compétence perçue, aux orientations des objectifs, au climat de motivation et à l'autonomie, ont été réalisées avant et après l'intervention de l'enseignant. L'analyse statistique a révélé une augmentation significative du plaisir des élèves et de l'effort perçu dans le groupe *Sport Education* uniquement. Les résultats ont suggéré que le modèle *Sport Education* pouvait augmenter la perception d'évoluer dans un climat où règne implication et autonomie, et ainsi renforcer la motivation des élèves. Dans la même veine, l'étude de Wallhead, Garn et Vidoni (2014) a reposé sur une enquête liée au profil de motivation des élèves, comprenant la satisfaction de leurs besoins psychologiques, leur perception de l'effort et du plaisir en EPS ainsi que l'intention et le comportement en matière d'activité physique. L'analyse statistique a révélé que les élèves du programme *Sport Education* avaient rapporté des augmentations plus importantes de l'effort perçu et de la satisfaction par rapport aux élèves ayant suivi le modèle multi-activité. Farias, Valerio et Mesquita (2018) sont partis du constat qu'aucune étude n'avait été réalisée pour comprendre l'engagement sportif des élèves au-delà de la participation à ces unités d'enseignement uniques et isolées. Le but de leur étude était de mesurer l'engagement des élèves après une participation à trois saisons consécutives de *Sport Education*. Un enseignant d'EPS et une classe de 26 élèves ont participé à l'étude. À l'aide de l'instrument d'évaluation de la performance du jeu (Oslin, Mitchell & Griffin, 1998), des tests préalables permettant de mesurer le rendement et l'engagement ont été faits passer aux élèves lors de leur participation à des leçons de basketball (20 leçons), de handball (16 leçons) et de football (18 leçons). Les différences intergroupes et les améliorations entre pré-tests et post-tests au cours de chaque saison ont été analysées à l'aide de tests statistiques. Des améliorations significatives ont été constatées entre les pré-tests et post-tests en termes de performance et d'engagement dans les matchs lors de la deuxième saison (handball) et de la troisième saison (football), mais pas lors de la première saison (basketball). Les scores de performance et d'engagement des élèves en handball et en football se sont avérés nettement supérieurs à leurs scores au basketball. La possibilité d'un engagement prolongé dans des activités au cours de trois saisons consécutives de *Sport Education* a ainsi été déterminante.

Malgré tout, la majorité des études ont analysé l'engagement des élèves dans le contexte de la *Sport Education* par le prisme de notions connexes comme le plaisir, l'estime de soi ou la motivation, davantage que dans l'engagement en tant que tel. Bien qu'intimement liés, les effets sur l'engagement doivent alors être inférés. Surtout, si ces études ont permis de mettre en évidence les aspects du contexte qui permettent d'aboutir à cette conclusion, suivant les recommandations de Fredricks *et al.* (2004), il est difficile de distinguer précisément le rôle des

modalités d'intervention des enseignants dans ces études. Ce rôle reste peu abordé, dans la mesure où les chercheurs se concentrent prioritairement sur les aspects curriculaires liés au contexte *Sport Education*.

3.3. L'influence des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage à partir des significations des acteurs ancrées dans un contexte singulier : une perspective située

Dans les recherches menées dans une perspective située, et particulièrement dans le Programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006), l'analyse de l'activité est conçue de manière à donner le primat au point de vue de l'acteur, et donc au recueil d'effets perçus. Toutefois, via l'entretien d'autoconfrontation, ces propos sont ancrés dans les images filmées de la situation de classe, évitant ainsi l'écueil de recueillir un point de vue « déconnecté » de la réalité des pratiques. Si aucune recherche menée dans ce cadre n'a explicitement ancré sa démarche dans le concept d'engagement⁴, plusieurs d'entre elles ont produit des résultats nous renseignant à ce sujet.

Du point de vue des élèves, Evin, Sève & Saury (2013) ont analysé la façon dont les interventions de l'enseignant influençaient la coopération entre les élèves au sein de dyades au cours d'un cycle d'escalade, suggérant un engagement particulier des élèves dans les activités d'apprentissage. De manière générale, il est ressorti que les dyades « *ne pouvaient être considérées comme des isolats dont la dynamique coopérative pourrait être appréhendée indépendamment des interventions de l'enseignant* » (p. 115). Les résultats ont mis en évidence deux sortes d'effets des modalités d'intervention de l'enseignant sur la coopération entre les élèves. Premièrement, les interventions de l'enseignant favorisaient le développement d'interactions entre les élèves qui facilitaient leur coopération lorsqu'elles contribuaient à l'augmentation de la confiance que chaque élève avait dans les compétences et la fiabilité de l'activité de son partenaire. Cette confiance suggérait des effets positifs sur l'engagement des élèves à donner des conseils fiables et pertinents à son partenaire, à assurer efficacement sa sécurité, et à utiliser correctement les équipements de sécurité. Deuxièmement, des effets négatifs des modalités d'intervention de l'enseignant émergeaient lorsque l'enseignant proposait des solutions invalidant ou se substituant à l'engagement des élèves, et lorsque les

⁴ Le concept d'engagement fait ici référence à la notion « d'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage ». Il se distingue de la notion fondamentale d'engagement dans la situation, qui est au cœur de la conception de l'expérience défendue dans une perspective située.

propos de l'enseignant étaient utilisés comme « argument d'autorité » par l'un ou l'autre des élèves lors d'une confrontation contradictoire de points de vue entre eux.

Du point de vue de l'enseignant, plusieurs auteurs ont analysé les effets perçus par ce dernier de ses modalités d'intervention sur l'activité des élèves. Dans leur étude ayant analysé la dynamique émotionnelle d'enseignants d'EPS experts, Visioli et Petiot (2017) ont mesuré les effets des émotions des enseignants sur les comportements de disponibilité qu'ils démontraient face aux élèves, contribuant à la régulation de l'activité de ces derniers. Les résultats ont fait apparaître une association entre la dynamique émotionnelle plutôt modérée, stable et positive des enseignants experts en EPS et leur disponibilité aux élèves, se traduisant dans la capacité des experts à percevoir finement l'activité des élèves et dans l'expression de leurs préoccupations dirigées vers les élèves. Lorsqu'ils vont jusqu'à « jouer » avec leurs émotions, les enseignants experts obtiennent des effets sur l'activité des élèves en captant leur attention, en les recadrant, en favorisant leur engagement et les cultivant leurs apprentissages. Ils s'appuient pour ce faire sur une diversité de connaissances construites au cours de leur carrière, concernant notamment l'impact de la proxémie, de la gestuelle ou encore de l'humour sur les élèves (Visioli, Petiot & Ria, 2014). Dans l'étude de Gal-Petitfaux (2015) ciblant l'analyse de l'activité d'enseignants chevronnés en début de leçon, il est ressorti que pour les enseignants, débiter une leçon signifiait obtenir des effets sur les élèves liés notamment à leur engagement : (a) en les faisant entrer dans la leçon ; (b) en construisant progressivement une mise au travail collective ; (c) en anticipant et se projetant dans la leçon avant l'arrivée des élèves ; (d) en s'engager corporellement pour mettre en action les élèves ; (e) en adaptant ses modalités d'intervention aux particularités contextuelles. Si ce type de recherches est nécessaire pour comprendre la phénoménologie de l'engagement (Fredricks *et al.*, 2004) du point de vue des enseignants, reste qu'une mesure d'effets observés peut fournir des renseignements sur l'engagement effectif des élèves, notamment pour révéler des concordances et des divergences entre ce qui est perçu par les acteurs et ce qui est objectivement mesuré.

Des auteurs ont initié cette démarche en couplant l'analyse du point de vue des enseignants avec un recueil de données d'observations de la part du chercheur. Une telle triangulation de méthodes est susceptible de documenter les effets de l'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves de façon particulièrement riche. C'est ainsi que dans la recherche de Méard et Bertone (2009), visant à analyser le rapport entre les formes de présentation du travail scolaire et la réalisation par les élèves des actions prescrites ou proscrites par l'enseignant, des données d'observation ont été croisées avec les données d'enregistrement des leçons, et analysées à partir d'un découpage en transactions. Plus précisément, les actions des élèves ont

été observées au cours de chaque unité de transaction puis codées selon quatre étapes référées au processus d'intériorisation des règles de Méard et Bertone (1998). Ils ont ensuite procédé à une recherche d'interprétation par triangulation des sources et des chercheurs.

Cizeron et Gal-Petitfaux (2006) ont quant à eux analysé l'activité d'enseignants proposant à leurs élèves un format « par vague » et « par atelier » en gymnastique, en tentant d'intégrer une double perspective descriptive et prescriptive. Les auteurs se sont inscrits dans une conception orientale de l'efficacité, consistant à la rapprocher d'une exploitation opportuniste du « potentiel des situations » (Jullien, 1996). Ils ont associé aux entretiens une méthodologie d'obédience comportementaliste à l'aide de l'instrument ALT (Academic Learning Time) version EPS (Siedentop *et al.*, 1982), qui renseigne la quantité de temps pendant laquelle un étudiant est engagé à réaliser une tâche académique en obtenant un bon « degré de réussite » (Brunelle *et al.*, 1996, p. 7). Il est ressorti que dans le dispositif « atelier », une quantité plus importante d'engagements inadéquats ont été recensés. Dans le dispositif « vague », les élèves s'étaient engagés autant, quel que soit leur niveau d'habileté gymnique tandis que dans le dispositif « atelier », ce temps d'engagement décroissait sensiblement des plus forts vers les plus faibles. Ces résultats ont été reliés aux modalités d'intervention des enseignants, plus contrôlantes dans le dispositif « par vague » tandis qu'elles étaient plus distancées dans le dispositif « par atelier ».

Dans la même veine, Vors (2011) a développé un observatoire permettant de comprendre comment les enseignants parvenaient à maintenir l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en établissement ECLAIR. Outre les entretiens d'autoconfrontation réalisés, l'ALT-PE a été utilisé afin de catégoriser les comportements des élèves et de l'enseignant, d'estimer leur durée, et de rendre compte de leur dynamique. Cet outil a été utilisé afin de renseigner les contraintes et effets du cours d'expérience. Il a permis de mettre en évidence une grande diversité des comportements, en adéquation ou non avec les prescriptions de l'enseignant. L'auteur prend l'exemple d'un élève, Soufiane. Le profil typique de l'élève a révélé que derrière la grande variété de ses comportements, l'engagement majoritaire de Soufiane dans le travail visait à produire des comportements conformes aux attentes de l'enseignant. Cette recherche a montré la fragilité de l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage dans ce contexte, bien que les modalités d'intervention de l'enseignant aient ici permis d'assurer un *modus vivendi* en classe.

SYNTHESE DU CHAPITRE 2

L'état de l'art concernant l'influence des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage suit trois étapes.

Premièrement, nous avons mis au jour **trois caractéristiques de ces modalités d'intervention**, prenant appui sur trois collectifs de recherche :

- L'engagement des élèves est subordonné à une relation à l'enseignant incluant soutien et contrôle dans un climat de maîtrise.
- Les modalités d'intervention de l'enseignant sont accompagnatrices d'un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage proposées par la *Sport Education*.
- Les modalités d'intervention de l'enseignant sont couplées à l'engagement des élèves émergeant dans l'action située.

Deuxièmement, nous avons cherché à expliquer l'émergence de telles modalités d'intervention des enseignants au regard de **dimensions dispositionnelles plus générales des enseignants**.

Cinq concepts ont été convoqués :

- L'identité des enseignants qui orientent leurs modalités d'intervention en classe
- Les conceptions des enseignants concernant l'engagement des élèves
- Les orientations de valeurs des enseignants qui sous-tendent la recherche d'un engagement spécifique des élèves
- Les styles d'enseignement qui s'étendent d'un engagement subordonné à l'enseignant à un engagement autonome des élèves
- Les dispositions à agir des enseignants qui s'actualisent en situation de classe au profit de l'engagement des élèves

Troisièmement, nous avons recensé les **méthodes de mesures des effets de ces modalités d'intervention** sur l'engagement des élèves :

- Certaines méthodes psycho-sociales sont plutôt centrés sur la personne (croyances, perceptions, connaissances...), tendant à associer l'engagement et l'apprentissage.
- D'autres méthodes analysent ces effets en se centrant sur le contexte spécifique de la *Sport Education*, alliant le recueil de perceptions auto-rapportées par les acteurs et d'observations de terrain.
- Des méthodes optent pour une voie moyenne en donnant le primat au point de vue des acteurs dans l'action située, en tentant de croiser des données d'expérience et d'observation extrinsèque.

CHAPITRE 3

SYNTHESE ET OBJET DE RECHERCHE

1. SYNTHÈSE DES TRAVAUX

1.1. Comprendre l'influence des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS

Les enjeux liés à la notion d'engagement ont été présentés à différentes échelles. Nous avons vu que l'engagement pouvait être lu au niveau de la société à l'aune de son intensité, de sa valence et de la forme collective et individuelle qu'il peut revêtir. Or, le rôle de l'adulte semble primordial pour favoriser un engagement positif des jeunes. Ces derniers bénéficient d'*a priori* positifs liés à l'énergie, au renouveau, au dynamisme dont leur engagement peut témoigner. Malgré tout, ils se situent aussi dans une étape de leur vie propice à ce que se développent des formes d'engagement déviant. L'adulte gagne alors à associer un encadrement et une bienveillance dans sa façon d'intervenir auprès d'eux.

A l'école, plus particulièrement, « *l'engagement dans les activités d'apprentissage* » (Skinner & Pitzer, 2012) comporte des intérêts multiples. En particulier, l'EPS ferait l'objet de perceptions relativement positives de la part des élèves, sous-tendant un engagement important, mais elle est aussi pointée depuis de nombreuses années comme une discipline scolaire « faite pour les garçons » (Davoine, 1999) et qui voit l'engagement des élèves s'éroder au cours de la scolarité. Les modalités d'intervention de l'enseignant sont alors susceptibles d'influencer positivement cet engagement. Ces dernières couplent des dimensions « pédagogiques » et « didactiques » et sont médiées par le niveau d'expertise de l'enseignant. En tant qu'expert, des modalités d'intervention répétées concourent à « routiniser » en classe un mode de fonctionnement favorable à l'engagement des élèves (Jelen & Necker, 2013 ; Lacourse, 2008). Malgré tout, les modalités d'intervention des enseignants, pour une diversité de raisons liées notamment à l'évolution des conceptions de l'enseignement, font l'objet de craintes associées à l'affectivité, à la séduction et au pouvoir auxquelles elles peuvent être assimilées.

1.2. Apports et limites de la littérature concernant l'influence des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS

Concernant la caractérisation des modalités d'intervention d'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS, nous avons pu constater que selon l'approche considérée, la conception des relations entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves ne comportait pas le même sens. Certains travaux, notamment conduits dans une perspective psycho-sociale, mettent en valeur l'importance de l'étayage de l'enseignant, alliant soutien et contrôle dans un climat de maîtrise. Les recherches basées sur les modèles d'enseignement alternatifs comme *Sport Education* et *Sport for Peace* insistent sur l'importance de l'accompagnement de l'enseignant dans le cadre de projets d'ampleur, collectifs, proches des pratiques sociales de référence et qui s'étendent sur la durée. Enfin, les études francophones menées dans une perspective située considèrent l'existence d'un couplage entre les modalités d'intervention des enseignants et les comportements des élèves, qui interagissent et se construisent de façon située et dynamique pour générer l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Malgré tout, dans cette perspective, aucune étude n'a analysé les processus d'influence des modalités d'intervention de l'enseignant sur cet engagement, dans un empan temporel de longue durée.

De nombreux chercheurs se sont intéressés aux dimensions plus globales qui sous-tendent les modalités d'intervention des enseignants en situation de classe. Accéder à ces dimensions est susceptible de nous permettre d'apporter des pistes explicatives à ces modalités d'intervention en lien avec la culture et l'histoire singulière de l'acteur. Les recherches ont ainsi concerné l'identité des enseignants, leurs conceptions relatives à l'engagement des élèves, leurs orientations de valeurs, leurs styles d'enseignement et leurs dispositions à agir. Ces dernières sont indissociables de ce que l'enseignant donne à voir en contexte de la classe. Elles permettent toutefois d'éviter un écueil qui consisterait à éluder que les modalités d'intervention d'un enseignant émergent également sous le poids d'un « avant » (Leblanc, 2014). Nous pouvons être surpris que les dispositions à agir d'enseignants experts n'aient jusqu'ici fait l'objet d'aucune étude empirique, alors qu'une telle recherche apporterait des connaissances complémentaires à celles déjà réalisées à partir de l'activité d'enseignants novices (e. g. Ria, 2009). En effet, les chercheurs soulignent une appropriation de savoir-faire et de routines par les enseignants experts au fil de leurs expériences professionnelles (Tochon, 1993), susceptibles de devenir « transparents », au sens où ils ne font plus expérience et sortent (au moins momentanément) du champ de la conscience de l'acteur (Durand & Perrin, 2014).

Une des pistes d'approfondissement des connaissances concerne également les effets des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. La mesure de ces effets est particulièrement complexe. En complément des méthodes centrées sur la personne ou plus centrées sur un contexte particulier d'enseignement, nous adhérons à une voie « moyenne » consistant à accorder un primat aux significations de l'individu tout en les ancrant dans le contexte. En particulier, c'est dans une triangulation de méthodes que nous sommes susceptibles de mesurer les effets des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Une telle démarche peut permettre l'identification de convergences et de divergences entre des effets perçus et observés, notamment si nous prenons appui sur un empan temporel relativement long donnant accès à l'engagement comme un processus qui évolue et se construit dans le temps. Si l'observation de l'activité des enseignants met en évidence des organisations typiques de l'action (Jelen & Necker, 2013), les modalités d'intervention de l'enseignant expert tendent donc à se répéter, à s'incorporer en classe, notamment à partir de moments cruciaux de l'année comme la rentrée des classes. Les propos fondateurs de Fredricks *et al.* (2004) vont dans ce sens en affirmant qu'un des problèmes présents dans la littérature tient au fait qu'une majorité de travaux ne fournit pas de connaissance suffisamment robuste concernant la mesure de la variabilité de l'engagement des élèves. Le nombre limité d'études longitudinales laisse les auteurs des questions ouvertes sur les transformations de l'engagement des élèves émergeant dans le contexte de la classe.

2. OBJET DE RECHERCHE

L'objet de cette recherche a été d'analyser l'activité d'enseignants d'EPS experts en interaction avec une classe depuis leur première rencontre avec les élèves jusqu'à la fin de la première séquence d'enseignement.

Dans une première étape, nous nous sommes intéressés à l'identification de modalités d'intervention des enseignants comportant un caractère répété, visant à obtenir des effets durables et « structurants », sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Plus précisément, il s'est agi : (a) de caractériser les situations associées à un faisceau de préoccupations des enseignants en lien avec la volonté de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage ; (b) de caractériser la dynamique de ces histoires de la première rencontre avec les élèves jusqu'à la fin du premier cycle d'APSA pour mettre en

évidence leur agencement temporel lors du cycle, leur redondance et leur durée ; (c) de caractériser les effets perçus par les enseignants de leurs modalités d'intervention sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage tout au long du cycle.

Dans une deuxième étape, nous avons poursuivi l'objectif de reconstruire et de comparer les dispositions à agir des enseignants, qui sous-tendent l'émergence de modalités d'intervention contrastées pour obtenir des effets durables et structurants sur l'engagement de leurs élèves dans les activités d'apprentissage. Nous avons ainsi cherché à prendre en compte à la fois les caractéristiques de la situation au sein de laquelle ont émergé ces modalités d'intervention visant l'engagement des élèves, mais aussi les expériences vécues par ces enseignants dans le cadre de situations passées, qui s'actualisent dans l'action sous la forme de dispositions à agir. Autrement dit, notre recherche visait à trouver une voie intermédiaire entre deux grandes tendances théoriques, la première consistant à comprendre l'activité d'un individu exclusivement par son passé, et la seconde s'intéressant à l'émergence de l'activité en situation sans accorder de poids particulier à ce qui s'est joué en amont (Leblanc, 2014).

Dans une troisième étape, nous avons cherché à documenter les effets observés des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Une telle mesure visait à mettre à l'épreuve les effets perçus par les enseignants lors de la première étape, dans le but de révéler des convergences et des divergences entre l'engagement des élèves du point de vue des enseignants et les comportements effectifs des élèves. En particulier, nous avons mesuré : (a) la dynamique de ces effets tout au long du cycle, à partir d'une analyse d'indicateurs quantitatifs issus des perceptions des enseignants ; (b) les effets lors de moments saillants du point de vue de l'enseignant, c'est-à-dire présentés comme emblématiques pour eux, des effets de leur modalités d'intervention sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

– PARTIE 2 –

CADRAGE THEORIQUE ET OBSERVATOIRE DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS

Dans une deuxième partie, nous présentons les présupposés théoriques associés au programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006) et les principes méthodologiques qui ont guidé la réalisation de ce travail.

Le **chapitre 4** est intitulé « *Le choix du programme de recherche du cours d'action* ». Dans un premier temps, il présente les présupposés théoriques de ce programme de recherche, relatifs à l'activité humaine, qui ont guidé la réalisation de ce travail. Dans un second temps, il expose les objets théoriques et les catégories d'analyse qui nous ont permis de mettre au jour les modalités d'intervention des enseignants, de reconstruire les dispositions à agir sous-jacentes à ces modalités d'intervention, et de mesurer leurs effets extrinsèques sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

Le **chapitre 5**, intitulé « *Méthode de recueil et de traitement des données empiriques* », propose en premier lieu une description du terrain d'étude de ce travail. Les méthodes de recueil de données sont présentées en deuxième lieu. Elles exposent les procédures qui nous ont guidés pour appréhender l'activité des enseignants en classe. En troisième lieu, les méthodes de traitement de données sont exposées, recouvrant l'ensemble des démarches permettant d'identifier les histoires, les dispositions à agir et les effets associés aux modalités d'intervention des enseignants pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

CHAPITRE 4

LE CHOIX DU PROGRAMME DE RECHERCHE DU COURS D'ACTION

Ce quatrième chapitre vise à présenter le programme du « cours d'action » (Theureau, 2006), sur lequel nous nous sommes appuyés pour mener à bien cette recherche. Dans le domaine du sport, cette approche a été exploitée pour analyser l'activité d'entraîneurs (e. g. Saury & Sève, 2004) et d'athlètes experts dans plusieurs activités sportives comme le basket-ball (e. g. Bourbousson, Poizat, Saury & Sève, 2008), le tennis de table (e. g. Poizat, Sève & Rossard, 2006), l'aviron (e. g. Saury, Nordez & Sève, 2010), ou encore en natation (e. g. Gal-Petitfaux, Adé, Poizat & Seifert, 2013).

Les chercheurs s'inscrivant dans cette perspective ont aussi analysé l'activité d'élèves en EPS, notamment pour investiguer les relations entre leurs émotions ressenties en classe et la construction de leurs connaissances (e. g. Terré, Sève & Saury, 2016), pour analyser les interactions de coopération qu'ils entretiennent avec leurs pairs (e. g. Evin, Sève & Saury, 2014) ou encore pour identifier les ressources qu'ils exploitent lors d'un format pédagogique de type « atelier » (e. g. Adé, Picard & Saury, 2013). Ces recherches ont parfois ciblé l'analyse sur des empan temporels spécifiques (e. g. Saury & Rossard, 2009) ou se sont étendues à l'échelle de d'une séquence d'enseignement voire d'une année scolaire entière (e. g. Crance, Trohel & Saury, 2014).

L'analyse de l'activité d'enseignants en EPS a également fait l'objet d'études menées dans le cadre du cours d'action, notamment pour comprendre comment ils parvenaient à gérer des conflits (e. g. Flavier, Bertone, Hauw & Durand, 2002), à composer avec la matérialité qui entoure leur activité en classe (e. g. Adé, Sève & Ria, 2006), à communiquer corporellement face aux élèves (Visioli & Petiot, 2016), à construire une activité collective viable en milieu « difficile » (e. g. Vors & Gal-Petitfaux, 2015), à gérer des dilemmes entre une gestion collective et individuelle de la classe (e. g. Petiot & Visioli, 2017), à exploiter différentes ressources permettant leur développement professionnel (e. g. Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015), à dépasser les émotions fortes liées à l'entrée dans la carrière (e. g. Ria, Sève, Durand &

Bertone, 2004), à les gérer pour se montrer disponibles aux élèves (e. g. Visioli & Petiot, 2017) et même à en « jouer » pour obtenir différents effets sur eux (e. g. Visioli, Petiot & Ria, 2014). Dans la continuité de ces études, nous consacrons ce chapitre à la présentation du programme de recherche du cours d'action, sur lequel nous nous sommes appuyés pour mener à bien ce travail. Dans un premier temps, nous exposons les présupposés théoriques et les principes retenus pour analyser l'activité des enseignants dans le cadre de cette thèse. Dans un second temps, nous exposons les objets théoriques et les catégories descriptives sur lesquels nous nous sommes appuyés pour mettre au jour les modalités d'intervention des enseignants, pour comprendre ce qui sous-tend les modalités d'intervention des enseignants à travers la notion de dispositions à agir, et pour identifier leurs effets sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

1. PRESENTATION DU PROGRAMME DE RECHERCHE DU COURS D'ACTION : PRESUPPOSES THEORIQUES ET PRINCIPES RETENUS POUR ANALYSER L'INFLUENCE DES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS SUR L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Le programme de recherche du cours d'action correspond à « *une phénoménologie de l'activité humaine, une anthropologie cognitive et une ingénierie des situations en marge des modes actuelles et dont les fondements philosophiques sont à préciser* » (Theureau, 2009). Toute recherche empirique visant l'analyse de l'activité d'acteurs évoluant dans un domaine particulier se construit (implicitement ou explicitement) en accord avec certains présupposés ontologiques et épistémologiques relatives à l'activité humaine. Ces hypothèses fondamentales constituent le « noyau dur » du programme de recherche scientifique dans lequel elles s'inscrivent.

Trois présupposés théoriques, associés à des principes ayant guidé notre recherche, sont ici exposés. Premièrement, en accord avec le paradigme de l'enaction (Varela, 1989), nous avons analysé l'activité des enseignants d'EPS en partant du principe qu'elle ne peut être étudiée en dehors du couplage avec la situation de classe dans laquelle elle s'inscrit. Deuxièmement, suivant l'hypothèse de la « conscience préreflexive » (Theureau, 2006), nous avons donné le primat à la manière dont les enseignants ont agi dans les situations analysées, vivant celles-ci de leur propre point de vue, et construisant des significations au cours de leurs actions. Troisièmement, nous nous sommes inscrits dans la préoccupation de poursuivre des visées

« épistémiques » et « transformatives » (Schwartz, 1997). En effet, nous souhaitons produire des connaissances sur l'influence des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS, mais aussi proposer des pistes à destination des formations d'enseignants.

1.1. L'activité est indissociable du contexte dans lequel elle émerge

Plusieurs études se sont appuyées sur des cadres théoriques et méthodologiques épistémologiquement compatibles avec les postulats de l'enaction (Varela, 1989), notamment « l'écologie de la classe » (Siedentop, 1994), « l'apprentissage situé » (Kirk & Kinchin, 2003), et le « cours d'action » (Theureau, 2006). Ces perspectives théoriques ont en commun de penser l'activité des acteurs comme indissociables du contexte dans lequel elle émerge. Le terme d'enaction (de l'anglais *to enact* : susciter, faire advenir, faire émerger) a été proposé dans le but de « *souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde* » (Varela, Thompson & Rosch, 1993, p. 35). Dans notre cas, cette hypothèse nous amène à considérer que l'enseignant ne survient pas en classe porteur d'un « répertoire » de modalités d'intervention censées favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Ces modalités émergent dans l'action située, et sont couplées aux situations de classe.

Poizat, Salini et Durand (2013) ont résumé les concepts centraux issus du paradigme de l'enaction. Nous en retiendrons quatre, qui décrivent de manière heuristique la manière dont l'activité est pensée dans cette perspective.

Tout d'abord, l'activité est considérée comme une totalité autonome consistant en un couplage structurel entre un acteur et son environnement. Ce couplage individu – environnement est fondamentalement asymétrique, c'est-à-dire orienté par le point de vue de l'acteur. Autrement dit, un organisme vivant autonome construit le monde qui l'entoure, qui lui-même révèle les capacités de construction et d'adaptation de l'organisme. Ces interactions sont récurrentes et récursives, de sorte qu'à chaque instant, l'organisation de l'acteur est modifiée par le flux incessant de son couplage. Dans le même temps, ce couplage dépend de cette organisation (Maturana & Varela, 1987). Nous concernant, cette idée signifie que les modalités d'intervention d'un enseignant résulteraient d'un effort d'adaptation à un environnement particulier qui lui offre des ressources pour agir, mais que son activité elle-même contribue à créer (Varela, 1989).

Deuxièmement, l'activité est une totalité incarnée. Elle correspond à un flux dynamique, dans lequel les aspects sensoriels, moteurs et cognitifs forment un ensemble indissociable. Cet ensemble dépend d'expériences reliées aux capacités sensori-motrices du corps (Varela *et al.*, 1993). Entendue comme une totalité, l'activité ne peut donc être analysée par une décomposition en processus isolés et séparés. Dans notre cas, ce principe signifie qu'on ne peut analyser séparément les émotions de l'enseignant cherchant à engager les élèves dans les activités d'apprentissage, ses perceptions des actions des élèves, les décisions qu'il prend pour éviter l'émergence de comportements déviants, *etc.*

Troisièmement, l'activité est située dans un environnement spatial, temporel, matériel, culturel et social (Lave, 1988). Elle est indissociable de l'environnement dans lequel elle prend forme, et à la construction duquel l'acteur participe. Le couplage individu – environnement se transforme en permanence au cours de l'activité, qui émerge d'un effort d'adaptation à un contexte dont les éléments significatifs pour l'acteur constituent pour lui des ressources. Dès lors, nous ne pouvons extraire les modalités d'intervention des enseignants du contexte dans lequel elles émergent.

Quatrièmement, l'activité est un processus permanent de création et d'attribution de significations. Agir revient donc à construire des significations dans un contexte culturel et en relation avec d'autres (Theureau, 2006). C'est l'acteur qui définit ce qui, dans son environnement, est significatif pour lui, compte tenu de son état physiologique, de sa personnalité, de sa compétence, de son histoire, et de ses interactions passées et présentes avec cet environnement. Dans cette perspective, l'intérêt est moins de comprendre comment un observateur extérieur interpréterait l'influence des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, mais de comprendre à quelles significations sont associées cette influence aux yeux de l'enseignant lui-même.

1.2. L'activité est verbalisable par un acteur moyennant des conditions favorables

La conscience pré-réflexive est définie comme l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel entre un acteur et son environnement (Theureau, 2006), ou « domaine cognitif » (Varela, 1989). Issues des théories phénoménologiques (Merleau-Ponty, 1945), cette notion est considérée comme une composante de l'activité qui, moyennant certaines conditions favorables, est exprimable. L'activité est aussi continue en ce sens que l'acteur y accède potentiellement à chaque instant. Elle est concomitante, dans la mesure où elle n'interrompt pas le flux de l'activité, et partielle, au sens où toute l'activité d'un acteur ne fait pas expérience

(Durand, 2008). Dès lors, un enseignant est capable de verbaliser les significations qu'il associe aux modalités d'intervention qu'il déploie en classe afin de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

En fait, l'idée fondamentale est que le système formé par un acteur et son environnement constitue ce qu'on appelle un système autonome, ou encore opérationnellement clos. Cette idée signifie une « *capacité fondamentale à être, à affirmer son existence et à faire émerger un monde qui est signifiant et pertinent tout en n'étant pas prédéfini à l'avance* » (Bourgine et Varela, 1992, p.24). Finalement, grâce à la notion de conscience préreflexive, le programme de recherche du cours d'action concrétise le paradigme de l'enaction (Maturana et Varela, 1987) en ce qui concerne l'analyse des pratiques humaines quotidiennes. De ce point de vue, la conscience préreflexive, associée aux significations construites par l'acteur au cours de son activité, est une propriété émergente du couplage.

C'est ainsi que les recherches conduites dans le programme de recherche du cours d'action s'attachent à donner le primat au point de vue des acteurs dont l'activité est investiguée. Il s'agit de se placer du côté du sujet en postulant de leur compétence à décrire leur situation (Dosse, 1997). Ce principe s'inscrit dans la lignée d'un courant de recherches défendant une science du singulier (Barbier, 2000). Si dans le sens commun, la science est associée à l'idée de généralisation, Vermersch (2000) a souhaité attirer l'attention sur la nécessité de prendre pleinement en compte l'étape descriptive, portant sur un nombre limité de sujets, voire un seul. A la question de savoir quelle est la force argumentative du « un », l'auteur souligne que le « une fois » a autant de puissance de détermination que le million d'occurrence ou plus. Autrement dit, ce n'est pas la multiplicité qui a le pouvoir en soi, le « un » en a tout autant. Plus précisément, privilégier « le singulier » correspond à une « *forme de modestie et de questionnement ouvert qui laisse une chance à la chose elle-même de se manifester dans sa propre nature* ». D'innombrables recherches partent de « *définitions d'objets de manière préconçue, et dont la difficulté initiale est d'arriver à pouvoir remettre en cause radicalement le fait que la formulation de l'objet de recherche corresponde à quelque chose qui existe dans le monde* » (Vermersch, 2000, p. 248). En accord avec ces éléments, la valeur de notre travail de recherche ne réside pas dans la multiplicité d'enseignants dont nous analysons les modalités d'intervention. Une analyse ciblée sur quelques enseignants, voire un seul, qui associe une description fine de leurs modalités d'intervention et des significations qu'ils leur associent, nous paraît particulièrement apte à répondre à nos questions de recherche.

Ce primat au point de vue singulier de l'acteur n'est cependant pas synonyme d'exclusivité. Décrire l'activité d'un acteur dans ce programme de recherche vise à articuler deux types de

description : une description « intrinsèque », qui renseigne la part de l'activité qui est significative pour l'acteur et une description « extrinsèque », qui complète la première en renseignant notamment les contraintes et les effets « extrinsèques » qui caractérisent cette activité. Il convient également de noter que reconnaître la singularité de l'action, notamment en donnant le primat au point de vue de l'acteur, n'implique pas de rompre avec l'ambition d'une généralisation de « proche en proche » des résultats obtenus (Rosch, 1978). Dès lors, bien que nous privilégions une analyse ciblée sur un nombre restreint de participants nous permettant d'aller « loin » dans l'analyse des dimensions intrinsèques, nous accordons de l'importance à l'analyse « extrinsèque » de leurs modalités d'interventions et au potentiel d'une telle étude pour rendre compte de dimensions généralisables.

1.3. Analyser l'activité d'un acteur avec des visées épistémiques et transformatives

Le programme de recherche du cours d'action vise conjointement à produire des connaissances scientifiques permettant de mieux comprendre les activités humaines dans divers domaines professionnels, et à contribuer à la conception de situations de travail en relation avec les objectifs visés dans ces domaines. Les recherches menées dans ce cadre visent donc l'établissement d'une relation organique entre des visées « épistémiques » (ou de recherche empirique) et des visées « transformatives » (de recherche technologique ou de conception de situations d'enseignement et d'apprentissage) (Schwartz, 1997).

Une devise emblématique de ces recherches centrées sur l'activité des acteurs est de « comprendre le travail pour le transformer » (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg & Kerguelen, 1991). Cette préoccupation part du constat que « *les praticiens de tous ordre (et notamment dans le cadre des pratiques professionnelles) ont développé des compétences en situation, des expertises irréductibles à l'application des lois identifiées dans le contexte du laboratoire et formalisées dans les théories qui en émanent* » (Durand, 2001, p. 12). Les chercheurs s'insérant dans ce programme visent à identifier les composantes de ces savoir-faire experts, généralement non enseignés, et basés sur l'exploitation d'expériences singulières (Barbier, 1996). Cela implique de leur part d'adhérer à l'idée que ce sont les enseignants qui sont détenteurs de la connaissance experte. La tâche des chercheurs est alors d'identifier, de décrire et de théoriser cette expertise plutôt que d'énoncer ce que les enseignants ignorent (Durand, 2001). Ancrer la recherche dans la pratique peut alors permettre de résoudre un dilemme récurrent du chercheur entre rigueur et pertinence : il peut ainsi développer une épistémologie du savoir caché dans l'agir professionnel, qui montre notamment que « *la*

réflexion en cours d'action et sur l'action peut être, de bon droit, rigoureuse et qui relie l'art de la pratique dans les cas d'incertitude et de singularité, à l'art déployé en recherche » (Schön, 1994, p. 98). Analyser l'influence des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage nous amène donc tout autant à produire des connaissances sur l'activité des enseignants qu'à discerner des principes pouvant contribuer à aider les enseignants en formation initiale et continue à appréhender au mieux les débuts d'années avec leurs élèves.

Les chercheurs coopèrent donc avec les praticiens sans confusion des rôles et des compétences, sur un pied d'égalité. Dans cette coopération sont mises en contact deux catégories de connaissances : les connaissances expertes des enseignants tournées vers des actions professionnelles quotidiennes, variées mais très délimitées, et les connaissances érudites des chercheurs, tournées vers la modélisation de ces actions. En définitive, cette posture permet de penser les relations entre recherches et pratiques sociales dans une perspective à la fois « non applicationniste » et « non analytique », et sans que celles-ci soient pensées *a priori* comme deux ordres distincts de phénomènes, qu'il s'agirait de « mettre en relation » suivant le principe d'une primauté des savoirs savants sur les pratiques (Saury, 2013). L'auteur évoque deux paradoxes concernant les relations entre recherches et pratiques. Premièrement, s'approcher au plus près du sens de la pratique des acteurs supposerait, en vertu d'exigences épistémologiques qui imposent un « pas de côté » conceptuel, une mise à distance des catégories opératives usuelles dans une communauté de pratique donnée, de recourir à une sémantique de description à la fois hétérogène avec ces catégories, mais pouvant être également perçues comme relativement « ésotériques » (ou dépourvues de signification) pour les acteurs concernés, collaborant à la recherche. Dès lors, comment est-il possible de rendre compte du sens de la pratique en posant *a priori* l'idée que, par exemple, favoriser l'engagement d'élèves en classe doit être abordé à l'aune d'une conception enactive de l'engagement qui obéirait à des présupposés bien identifiés ? Le deuxième paradoxe tient à ce que ces exigences épistémologiques, qui conduisent nécessairement à l'élaboration d'un édifice conceptuel « clos » et hétérogène vis-à-vis de diverses autres traditions de recherche, limitent *ipso facto* le dialogue avec la communauté scientifique elle-même, la capitalisation des résultats empiriques avec d'autres traditions de recherche, ainsi que la confrontation critique et fructueuse avec ces autres traditions de recherche. Pour Saury (2012), ces paradoxes peuvent être dépassés en construisant une « définition minimale » des objets d'étude comme point de départ, comme terrain commun pouvant constituer une base de départ pour la collaboration chercheur-

praticien, mais aussi un terrain de dialogue avec d'autres traditions de recherche portant sur les mêmes objets.

2. LES OBJETS THEORIQUES ET LES CATEGORIES D'ANALYSE POUR ANALYSER L'INFLUENCE DES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS SUR L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Pour analyser l'influence des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, nous nous sommes appuyés sur des notions définies et utilisées lors de précédentes recherches menées dans le programme du cours d'action. D'une part, pour mettre à jour les modalités d'intervention des enseignants, nous avons ciblé l'objet théorique « cours d'expérience » et deux catégories d'analyse : le « signe hexadique » et les « structures significatives », jusqu'à la notion « d'histoire ». D'autre part, pour comprendre ce qui sous-tend les modalités d'intervention des enseignants, nous avons convoqué la notion de « dispositions à agir », qui a jusqu'ici peu fait l'objet de recherches sur l'activité d'enseignants d'EPS. Enfin, nous nous sommes intéressés à l'objet théorique « cours d'action » pour analyser les effets des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, prolongé, de façon plus spéculative, par un recours à un troisième objet théorique : le « cours d'in-formation ».

2.1. Mettre au jour les modalités d'intervention des enseignants

2.1.1. L'objet théorique du « cours d'expérience »

Pour Theureau (2006), la notion d'objet théorique est particulièrement importante dans les sciences humaines et sociales où la question du partage entre « Tout » et « Pas – Tout » se pose constamment. Dès lors, la question posée est celle de la définition d'un objet théorique, c'est à dire de sa délimitation selon une réduction pertinente.

Le premier objet théorique décrit par cet auteur est le « cours d'expérience ». Il revoie à « *la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience préreflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce qui est "montrable, racontable, et commentable" qui accompagne son activité à chaque instant* » (Theureau, 2006, p. 48). Le cours d'expérience rend compte du flux de significations construites

par l'acteur à chaque instant, et qui accompagne le déroulement de son activité. Un cours d'expérience se compose d'un enchaînement d'unités de cours d'expérience, dont le découpage renvoie à la succession dans le temps des phénomènes de l'activité significatifs pour lui à chaque instant de son déroulement.

Concevoir cette succession d'unités de cours d'expérience permet d'appréhender l'activité humaine en renseignant les liens dynamiques entre expérience passée, présente et à venir. En effet, « *l'activité est une permanence dynamique, un flux que Theureau qualifie d'ouvert aux deux bouts, c'est à dire non borné a priori, qui hérite à chaque instant de l'histoire de l'activité passée, ouverte sur un futur indéterminé, et qui s'auto-structure* » (Durand, 2008, p. 6). En ce sens, reconstruire le cours d'expérience d'un acteur amène à renseigner la singularité de chaque couplage qu'il entretient avec son environnement, tout en considérant l'histoire de l'acteur à travers ses expériences passées.

Plus précisément, le cours d'expérience consiste en un flux d'intentions, de significations, d'actions, d'émotions, d'interprétations, qui émergent de la dynamique du couplage entre un acteur et la situation. Ces éléments peuvent être reconstruits en renseignant les composantes du « signe hexadique » pour chaque unité de cours d'expérience. Ces unités forment de proche en proche des « histoires » significatives pour l'acteur. Autrement dit, le cours d'expérience d'un enseignant est structuré par diverses « histoires » dont certaines traduisent la préoccupation particulière de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

2.1.2. Le signe hexadique : une première catégorie d'analyse du « cours d'expérience » des enseignants

Le « cadre sémio-logique » de description du cours d'expérience désigne, selon Theureau (2006), un « *ensemble articulé de catégories descriptives à spécifier pour chaque famille de cours d'expérience* » (p. 278). En particulier, l'organisation locale du cours d'expérience est analysée par le signe hexadique et ses composantes. Chaque unité de cours d'expérience renvoie à un « signe », en référence à la sémiotique de Peirce (1978). Cet auteur distingue trois registres de l'expérience, qu'il qualifie respectivement de priméité, secondéité et tiercéité, afin de renseigner l'expérience globale d'un acteur. Premièrement, la priméité est la catégorie d'expérience d'un acteur tel qu'il est positivement, sans référence à quoi que ce soit d'autre. C'est le « sentiment », la « saveur », la « qualité ». Elle possède un caractère potentiel, indéterminé (Theureau, 1992, 2004). Elle constitue pour l'acteur une ouverture des possibles au regard des expériences passées. Deuxièmement, la secondéité est la catégorie d'expérience

d'un acteur lors de la concrétisation d'un fait. C'est le « choc », la « réaction », le « fait ». Elle possède un caractère actuel (Theureau, 1992, 2004). Enfin, la tiercéité est la catégorie de l'expérience d'un acteur donnant lieu à la généralisation, à l'élaboration de raisonnements ou à la construction de connaissances. C'est la « loi », la « pensée », la « médiation ». Elle possède un caractère virtuel (Theureau, 1992, 2004). Elle manifeste la production et/ou la modification des connaissances de l'acteur selon un mode dégagé des contingences.

D'après Theureau (2006), chaque signe est « hexadique », car composé de six composantes :

1. L'engagement (E) dans la situation traduit l'hypothèse d'une « direction » sous-jacente à l'activité humaine. Il est constitué par un faisceau de préoccupations qui s'ouvre chez l'acteur à l'instant t compte tenu de son cours d'expérience passé. Selon Saury *et al.* (2013), l'engagement « *comprend l'ouverture (et la fermeture) de possibles pour l'activité qui mobilisent de manière prioritaire l'acteur à cet instant considéré, qui se délimitent et qui s'actualisent en fonction de ce qu'il prend en compte dans sa situation* » (p. 43). Autrement dit, l'engagement correspond à ce que l'acteur cherche à faire et ce par quoi il est orienté à cet instant.

2. L'actualité potentielle ou attentes (A) rend compte de ce qui, compte tenu de l'engagement (E) de l'acteur, est attendu (de façon plus ou moins resserrée, plus ou moins passive ou active) dans sa situation dynamique à un instant donné, à la suite de son cours d'action passé.

3. Le référentiel (S) renvoie aux éléments appartenant à la culture de l'acteur, qu'il peut mobiliser compte tenu de son engagement (E) et de ses attentes (A). Ces éléments de connaissances et leurs relations constituent des « types », c'est-à-dire des éléments de généralités que l'acteur a construits sur le mode de la typicité (Rosch, 1978). Selon l'auteur, la connaissance d'un acteur se construit sur la base de similitudes de formes dans son monde perçu. Il les catégorise en « types » à partir de la « distance » plus ou moins grande des objets perçus par rapport à des exemplaires prototypiques.

L'engagement (E), l'actualité potentielle (A) et le référentiel (S) constituent la structure de préparation de l'acteur, c'est-à-dire l'ensemble de ce qui constitue sa « perspective » (Theureau, 2006). Elle traduit le caractère autonome et situé dynamiquement de l'activité humaine, qui émerge sur le fond d'une structure de préparation déjà présente.

4. Le représentamen (R) est ce qui, à un instant donné, fait signe pour l'acteur compte tenu de sa structure de préparation, traduisant l'hypothèse que l'acteur perçoit sa situation d'une façon fondamentalement active. Il consiste pour lui en une construction subjective d'évènements à partir des perturbations liées à son couplage avec l'environnement, c'est-à-dire ce qu'il prend en compte dans la situation pour agir. Le représentamen peut consister en un jugement perceptif

(« je perçois ceci »), mnémonique (« je me rappelle ceci ») ou proprioceptif (« je ressens ceci ») (Theureau, 2004).

5. L'unité élémentaire du cours d'expérience (U) est la fraction la plus petite d'activité significative pour l'acteur « réagissant » au représentamen. Il s'agit en d'autres termes de ce qui peut être « montré, raconté, commenté » dans l'expérience de l'acteur à l'instant t . Ces unités de cours d'expérience regroupent des actions pratiques, des communications, des focalisations, des interprétations ou des sentiments.

Le représentamen (R) et l'unité de cours d'expérience (U) « traduisent l'hypothèse de l'activité comme réaction modelée par les composantes E , A et S précédentes à des perturbations de l'environnement et du corps de l'acteur » (Theureau, 2006, p. 297)

6. L'interprétant (I) traduit le processus de construction, ou de validation-invalidité de connaissances, inhérentes au déroulement du cours d'expérience. Il conduit à l'élaboration de nouveaux types, relations entre types et principes d'interprétation, et/ou à leur validation-invalidité, à travers l'unité élémentaire du cours d'expérience (U). L'interprétant traduit l'hypothèse que « l'activité n'est jamais une simple répétition ou mobilisation de ce qui a été appris antérieurement, mais qu'elle s'accompagne en permanence d'un apprentissage situé » (Saury *et al.*, 2013, p. 44).

2.1.3. Structures significative et système des ouverts : vers la notion « d'histoire »

La notion de structure significative du cours d'expérience correspond à « l'histoire rétrospective, telle qu'elle est conçue par l'acteur depuis un instant t , du système des ouverts à cet instant t ». Cette précision conduit à formuler une autre notion, celle d'histoire des transformations des ouverts (Theureau, 2006, p. 300).

La notion d'histoire a déjà été utilisée pour analyser l'activité d'élèves en EPS (Evin, Sève & Saury, 2015 ; Terré *et al.*, 2016). Elle constitue une catégorie descriptive qui traduit l'hypothèse que chaque unité de cours d'expérience s'insère dans un ensemble de relations avec des unités de cours d'expérience passées, telles que l'acteur les perçoit à cet instant t (Theureau, 2006). Autrement dit, il s'agit d'une histoire rétrospective de la dynamique d'un « ouvert » dans le temps, telle qu'elle est vécue par un acteur. Un « ouvert » à un instant t , fait donc « histoire » en étant susceptible de s'actualiser à différents moments et de se poursuivre, tant que les attentes associées à ces préoccupations ne sont pas satisfaites.

Le recours à la notion « d'histoire » permet de mettre l'accent sur deux caractéristiques générales de l'activité des enseignants cherchant à favoriser l'engagement des élèves dans les

activités d'apprentissage en EPS : (a) le caractère vécu donnant lieu à expérience par les enseignants des modalités d'intervention pouvant générer cet engagement ; (b) les rebondissements, les transformations et les revirements qui accompagnent l'émergence de ces modalités d'intervention, dans le cadre d'histoires récurrentes mais qui se transforment.

Une histoire se caractérise en effet par trois critères : (a) son ouverture ; (b) son développement ; (c) sa clôture.

1. L'ouverture : elle est liée à un élément du représentamen (R) qui fait office de perturbation. Cette perturbation amène à prolonger l'histoire en cours, à la transformer et à la modifier, ou à la mettre en suspens. La survenue d'une telle perturbation peut engendrer un processus de validation-invalidation ou une construction de nouvelles connaissances (I).

2. Le développement : une histoire comporte une dynamique de transformation au cours du temps, liée à un ensemble de rebondissements. Ces rebondissements ont pour effet de stopper l'histoire ou de l'ouvrir à nouveau, suite à l'apparition d'un nouveau représentamen générant une perturbation, qui peut également transformer et modifier l'histoire en cours. Les histoires peuvent donc être continues ou non : un ouvert peut se clôturer temporairement pour être ré-ouvert ultérieurement. Elles peuvent également être modifiées, transformées ou remises en question.

3. La clôture : une histoire se clôture lorsque l'ensemble des préoccupations et des attentes auxquelles elle est associée ont été satisfaites. Malgré tout, cette clôture reste hypothétique. Il faudrait analyser l'activité d'un enseignant quasiment tout au long de sa carrière, et à l'aide de méthodes de recherche particulièrement exhaustives, pour être certain que l'histoire qui semble avoir été clôturée ne se ré-ouvre pas à un moment ultérieur.

Dans le cadre de notre recherche, il s'est agi de documenter et de caractériser les dynamiques de transformation des histoires des enseignants au cours desquelles ont émergé chez eux des modalités d'intervention associées à la préoccupation de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. L'enjeu était ainsi d'identifier non pas l'ensemble des histoires qui ont émergé tout au long des situations analysées, mais celles étant reliées à ce type de modalités d'intervention, visant des effets durables et structurants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

2.2. Comprendre ce qui sous-tend les modalités d'intervention des enseignants : la notion de dispositions à agir

2.2.1. Présentation de la notion de dispositions à agir

Selon Maturana et Varela (1987), « *notre existence est couplée à un monde environnant qui apparaît empli de régularités qui à chaque instant sont le résultat de notre histoire biologique et sociale* ». Autrement dit, « *notre monde, en tant que monde que nous présentons dans notre existence avec autrui, aura toujours précisément ce mélange de régularité et de changement, cette combinaison de solidité et de sable mouvant, si typique du vécu humain quand nous le regardons de près* » (p. 241). L'hypothèse de dispositions sous-jacentes aux actions *hic et nunc* est souvent avancée pour rendre compte de leur récurrence et leur identité par-delà le caractère singulier et éphémère de l'activité. La disposition suppose une possibilité et une propension à agir d'une certaine façon, tout en manifestant de la créativité et de l'inventivité dans des situations nouvelles, et des « ruptures de routines » dans les situations quotidiennes. L'activité humaine est ainsi entendue comme procédant d'une dynamique d'ouverture pas à pas de possibles, conférant une indétermination essentielle à ses actualisations situées (Poizat, Salini & Durand, 2013).

Ces dispositions renvoient à des « micro-identités », qui ouvrent des « micro-mondes » possibles. Ces derniers sont si présents que nous ne réfléchissons plus à ce qu'ils sont ni à la manière dont nous les habitons (Varela, 1996). C'est ainsi que la leçon d'EPS est devenue un micro-monde familier pour des enseignants « experts », en dépit de la complexité permanente de l'activité d'enseignement. Selon Varela (1996), ces micro-mondes sont reliées à des « micro-identités », qui se concrétisent sous la forme de dispositions à agir spécifiques, constituant un « déjà-là » qui s'actualise au sein de situations typiques vécues par l'acteur. En d'autres termes, les dispositions à agir constituent des « moi » qui peuvent être décrits comme la « *sédimentation de l'histoire du couplage structurel prenant la forme de réseau de dispositions. C'est dire qu'on ne suppose pas un moi (self, sujet...) toujours-déjà présent et unifié* » (Durand, 2008, p. 20). En fait, l'histoire des couplages enseignant – classe fait émerger des dispositions à agir qui traduisent une identité particulière des enseignants construites par un processus de typicalisation d'actions et expériences passées au sein du micro-monde « classe ».

La notion de disposition à agir est issue des travaux sociologiques de Lahire (1998), qui définit la « disposition » comme la propension ou tendance de l'acteur à agir d'une certaine manière dans des circonstances déterminées. Les dispositions à agir constituent donc des possibles qui

émergent des interactions avec l'environnement et manifestent une régularité dans l'activité. Ainsi, à la question de savoir comment les expériences passées restent en nous et se cristallisent sous formes d'inclinaisons, Lahire (1998) a répondu par la notion de « dispositions » quand Bourdieu, lui, a fait le choix de « l'habitus », qui constitue un outil potentiel d'analyse des situations routinières rencontrés par un enseignant en classe.

Les dispositions à agir sont intimement liées aux croyances intériorisées par les individus et ancrées dans une culture sociale partagée. Les croyances constituent des produits socio-historiques indissociables du contexte : « *nous avons tous intériorisé une multitude de croyances que nous pouvons plus ou moins verbaliser, mais qui, pour une partie d'entre elles, sont liées à des normes sociales produites, portées et diffusées par des institutions aussi diverses que la famille, l'école, les médias, les églises, les institutions médicales, judiciaires, politiques, etc.* » (Lahire, 2002, p. 418). Ainsi, tenter de mettre au jour les dispositions à agir d'enseignants qui sous-tendent des modalités d'intervention spécifiques en classe suppose de s'intéresser à leurs croyances.

2.2.2. Reconstruire les dispositions à agir des enseignants : un triptyque « engagement – connaissances – contexte » qui restaure le poids du passé

Les dispositions à agir gagnent à être documentées à partir du triptyque « engagement – connaissances – contexte ».

En premier lieu, les dispositions à agir sont indissociables de l'engagement des acteurs dans la situation. La régularité de leur émergence se fonde d'ailleurs sur la redondance de préoccupations qui animent l'acteur dans la situation. Durand (2008) affirme en effet que l'activité présente des régularités en lien avec des ressemblances entre environnements d'action, de sorte que des attentes de reproduction jouent comme des « allants de soi ». Il prend l'exemple de la bicyclette, en affirmant que si un individu a appris à en pratiquer, il s'attend à ce que, même après une interruption prolongée, il n'ait pas à ré-apprendre cette habileté ou au moins à ce que ce ré-apprentissage soit plus rapide et facile que le premier. Cette reproductibilité et cette régularité tiennent « *à des similitudes entre environnements (qui présentent des « airs de famille »), et à des engagements semblables de la part des acteurs* » (p. 113). La notion de disposition à agir désigne ces régularités/reproductibilités au sens où elles expriment des possibilités de ressemblances dans des situations mettant en jeu un engagement semblable.

En deuxième lieu, la notion de disposition à agir témoigne de connaissances mobilisées en situation, dans un sens proche des croyances. Pour certains chercheurs, la transformation de l'activité des enseignants novices nécessite une transformation plus profonde des croyances qu'ils mobilisent de manière explicite ou non (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010). Selon Ria (2014), les milliers d'heures de classe qu'ils ont passées sur les bancs de l'école durant la scolarité influenceraient durablement et fortement la construction de leurs croyances. Ces préconceptions précoces offrent aux enseignants un cadre de compréhension des situations scolaires et de prise de décision compte tenu des connaissances et des valeurs auxquelles ils adhèrent. Malgré tout, l'auteur appelle à dépasser cette approche de l'influence des croyances sur la construction de l'activité professionnelle, pertinente mais restrictive dans la mesure où celles-ci sont appréhendées comme des structures conceptuelles ou mentales en grande partie « détachées » de la dynamique de l'action. A l'inverse, l'étude des dispositions à agir permet de comprendre comment les enseignants perçoivent et agissent en classe et la manière dont s'opère la transformation de leur activité professionnelle.

En troisième lieu, les dispositions à agir associent une micro-identité, qui traduit des permanences, et un micro-monde, qui implique un caractère spécifique. Elles sont donc indissociables du contexte dans lequel elles s'actualisent (Durand, 2008). Pour appréhender des dispositions, le contexte de leur manifestation doit ainsi être bien identifié. Si le chercheur n'identifie pas leurs conditions d'émergence ou les circonstances de leur actualisation, elles risquent de se transformer en des dispositions générales, transposables, indépendantes de tout contexte. Or, dans la perspective d'une analyse de l'activité comme le suggère le programme de recherche du cours d'action, c'est le rôle de la situation présente qui décide de ce qui va pouvoir ré émerger du passé. C'est la micro-situation sociale qui va mettre ou remettre en activité des compétences, habitudes, dispositions mises en attente ou en suspens temporairement ou durablement (Leblanc, 2014).

Finalement, il nous semble qu'une reconstruction des dispositions à agir d'un enseignant à partir de ce triptyque « engagement – connaissance – contexte » peut contribuer à revaloriser le poids du passé dans l'activité d'un acteur émergent en situation. A l'instar de Leblanc (2014), nous pensons qu'il est nécessaire, pour comprendre l'activité d'un acteur, de construire les relations qu'elle entretient avec des dimensions passées et à venir. Traditionnellement deux tendances théoriques peuvent être identifiées. La première accorde un poids déterminant et décisif au passé cognitif (notamment les recherches liées aux représentations d'une action) et culturel (notamment les travaux centrés sur la notion d'habitus) de l'acteur. La deuxième, à l'inverse, donne une place capitale à la logique de la situation présente avec des individus

dépourvus de passé. Face à ces deux conceptions, analyser les dispositions à agir qui émergent dans l'activité d'enseignants peut permettre de s'inscrire dans une voie intermédiaire qui cherche à rendre compte à la fois de l'émergent du présent et de la présence du passé dans l'action.

2.3. Convoquer la notion d'effet extrinsèque pour mesurer les effets des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves

2.3.1. L'objet théorique « cours d'action » : l'intégration d'une mesure des effets extrinsèques

A condition qu'elle respecte ce primat du cours d'expérience, la description du cours d'action constitue alors une description symbolique admissible de « l'effet de surface » du couplage structurel de l'acteur avec son environnement. Le cours d'action inclut le cours d'expérience auquel s'ajoute la description des contraintes ou effets extrinsèques qui pèsent sur l'expérience d'un acteur (e.g., Sève, 2000). Elle se fonde à la fois sur les données de la conscience préreflexive, sur des données d'observation extérieure du corps, de la situation et de la culture de l'acteur, et sur des données d'observation du comportement de l'acteur. Mais pour que cours d'action et cours d'expérience soient en cohérence, il est nécessaire de prendre en compte ce qui, dans les contraintes et effets extrinsèques, est pertinent aux yeux des acteurs. Ce principe est la traduction du primat à l'intrinsèque dans l'analyse du cours d'action. Le cours d'action est une totalité dynamique qui se concrétise à trois niveaux : (a) dans l'organisation de son cours d'expérience : son organisation propre, liée à l'affirmation par l'acteur de son point de vue sur le monde ; (b) dans ses contraintes extrinsèques : la délimitation et la structuration de l'environnement avec lequel l'acteur interagit ; (c) dans ses effets extrinsèques : les transformations que le cours d'action produit dans cet environnement (Figure 4).

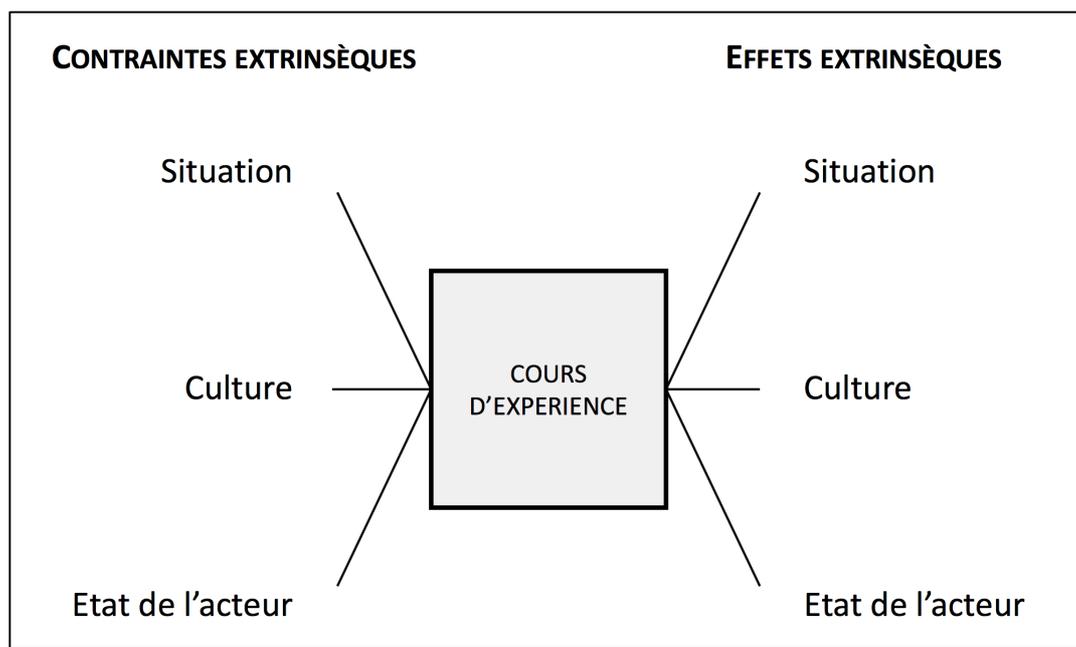


Figure 4. Les contraintes et effets extrinsèques de l'organisation intrinsèque du cours d'action (Theureau et Jeffroy, 1994)

2.3.2. L'objet théorique « cours d'in-formation » comme révélateur d'écarts entre effets perçus et extrinsèquement observés

Outre le cours d'expérience et le cours d'action, Theureau (2006) a défini le « cours d'in-formation ». Cette notion est issue de Varela (1989) et du latin *in formare* (former de l'intérieur). Il intègre des éléments liés au corps, à la situation et à la culture de l'acteur, qui ne sont pas nécessairement « significatifs pour lui » dans le cours de son activité, mais qui participent toutefois de son organisation interne à chaque instant. La description du cours d'in-formation dépasse donc les limites des descriptions du cours d'expérience de l'acteur dans la mesure où certains éléments n'ayant pas donné lieu à expérience peuvent être pris en compte ; elle n'est cependant acceptable, dans une perspective enactive, qu'en accordant un primat au cours d'expérience, autrement dit, en se fondant sur une analyse préalable du cours d'expérience.

Si Theureau (2006) ne fournit pas de piste méthodologique particulière pour documenter cet objet défini théoriquement, quelques recherches conduites dans le milieu sportif l'ont abordé, notamment en tennis de table (Poizat, 2006), en aviron (Saury, Nordez & Sève, 2010 ; R'kiouak, Saury, Durand & Bourbousson, 2018) et en natation (Gal-Petitfaux, Adé, Poizat & Seifert, 2013). Le point commun de ces études est de mettre en relation des données

d'expérience recueillies à partir d'entretien d'autoconfrontation, et des données « objectives » liées aux comportements des sportifs. Par exemple, dans une étude sur des interactions entre partenaires et adversaires en tennis de table, Poizat (2006) a mis en œuvre une méthodologie articulant une description des cours d'expérience des pongistes et une description fine de leurs comportements observables empruntant à l'ethnographie. L'auteur a ainsi mis au jour des phénomènes devenus « transparents » pour les joueurs, car fortement routinisés, mais jouant un rôle essentiel dans la construction d'une activité collective. Cette articulation a consisté en un premier pas vers l'objet théorique du cours d'in-formation, en révélant des dimensions de la culture des pongistes incorporées dans leur activité en compétition.

En aviron, Saury *et al.* (2010) ont analysé l'activité de rameurs en complétant le recueil de données d'expérience par des mesures permettant de calculer un ensemble de paramètres mécaniques relatifs aux performances des rameurs et à leur coordination. Les résultats présentent les phénomènes significatifs pour les rameuses liés à leur coordination (notamment une sensibilité particulière à l'état de la coordination) mais aussi des éléments insoupçonnés par elles (et par leurs entraîneurs), bien que compatibles avec leurs perceptions. Gal-Petitfaux, Adé, Poizat et Seifert (2013) ont également articulé des données biomécaniques et d'expérience pour mieux comprendre l'activité de nageurs élites confrontés à un dispositif technologique (le MAD system). Après avoir reconstruit et comparé le cours d'in-formation de chaque nageur par l'articulation des analyses biomécaniques et celles de l'expérience des nageurs, les auteurs ont révélé des traits typiques de l'activité organisant la dynamique de leur interaction avec le dispositif et montrent les liens entre l'organisation de leur activité, les caractéristiques physiques du dispositif technologique et les consignes de réalisation du protocole d'évaluation. Récemment, les travaux de R'kiouak et collaborateurs ont contribué à faire la lumière sur cet objet théorique en analysant l'activité de rameurs à partir de données hétérogènes : le recueil de données d'expérience et de données mécaniques. Dans une première étude, R'kiouak, Saury, Durand et Bourbousson (2016) ont montré que les deux rameurs faisaient rarement simultanément l'expérience de leur action conjointe, bien que certains coups de rame étaient simultanément vécus comme efficaces ou non-efficaces. Finalement, les rameurs régulaient activement leur activité collective en s'ajustant mutuellement aux comportements de leur partenaire. Dans une seconde étude, R'kiouak, Saury, Durand et Bourbousson (2018) ont révélé qu'à l'issue d'un programme d'entraînement, la proportion du nombre d'expériences simultanément vécues par les rameurs relatives à leur action conjointe avait significativement augmentée, et que les rameurs régulaient activement leur activité collective en s'ajustant aux variations dynamiques du bateau, qui constitue leur environnement matériel commun. Aucune

étude n'a, à notre connaissance, investigué le cours d'information d'enseignants ou d'élèves en situation d'enseignement par l'articulation de données d'expérience et de mesures objectives liées aux comportements en classe.

SYNTHESE DU CHAPITRE 4

Ce quatrième chapitre visait à présenter les **fondements théoriques ayant guidé la réalisation de ce travail**. Il est constitué de deux sections.

La première visait à présenter le programme de recherche du cours d'action. Nous y avons exposé **trois présupposés théoriques et principes retenus** pour analyser l'influence des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage :

- **L'activité est indissociable du contexte** dans lequel elle émerge, en accord avec une conception enactive de l'activité humaine.
- **L'activité est verbalisable** par un acteur moyennant des conditions favorables, en relation avec l'hypothèse de la conscience préréflexive.
- Analyser l'activité d'un acteur avec des **visées épistémiques et transformatives** : les premières renvoient à l'ambition d'approfondir les connaissances dans le domaine, et les secondes à celle de proposer des pistes à destination des formations d'enseignants.

La deuxième section visait à présenter les **objets théoriques et les catégories d'analyse** retenus pour analyser l'influence des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage à partir du programme de recherche du cours d'action.

- Pour **mettre au jour les modalités d'intervention des enseignants**, nous avons convoqué : (1) l'objet théorique « cours d'expérience » ; (2) le signe hexadique ; (3) les structures significatives et le système des ouverts pour aboutir à la notion « d'histoire ».
- Pour **comprendre ce qui sous-tend les modalités d'intervention des enseignants**, nous avons : (1) ciblé et défini la notion de dispositions à agir ; (2) présenté le triptyque « engagement – connaissances – contexte » qui permet de reconstruire les dispositions à agir des enseignants en restaurant le poids du passé.
- Pour **mesurer les effets des modalités d'intervention de l'enseignant** sur l'engagement des élèves, nous avons convoqué : (1) l'objet théorique « cours d'action » afin d'intégrer la mesure des effets extrinsèques ; (2) l'objet théorique « cours d'in-formation » comme révélateur potentiel d'écarts entre les effets perçus par les enseignants et les effets observés de manière extrinsèque.

CHAPITRE 5

OBSERVATOIRE POUR L'ANALYSE DES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS

Le chapitre 5 est structuré en trois temps. Dans un premier temps, nous présentons le terrain d'étude de ce travail de thèse. Les participants, les situations analysées et les conditions éthiques incluant notamment la définition « minimale » de notre objet d'étude, que nous avons communiqué aux enseignants. Dans un deuxième temps sont exposés les trois types de données que nous avons recueillis : des enregistrements audiovidéo des leçons, des verbalisations rétrospectives des enseignants lors d'entretiens d'autoconfrontation et des notes ethnographiques rédigées après chaque leçon. Dans un troisième temps, nous présentons les étapes suivies pour traiter les données. D'une part, nous avons reconstruit le cours d'expérience de chaque enseignant et identifié les histoires au cours desquelles les enseignants ont cherché à obtenir des effets durables et structurants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. D'autre part, nous avons caractérisé les dispositions à agir des enseignants durant ces histoires. Enfin, nous avons mesuré à partir d'une observation extrinsèque les effets des modalités d'intervention des enseignants sur cet engagement.

1. TERRAIN D'ETUDE

1.1. Participants

Deux enseignants d'EPS, présentés sous les pseudonymes de Sophie et Pierre, ont participé à cette recherche. Ils ont répondu à une sollicitation que nous avons formulée par mail à une liste exhaustive d'enseignants d'EPS de la région nantaise, par l'intermédiaire du rectorat de Nantes. Au regard de leur expérience professionnelle, de leur formation initiale et continue, de leurs engagements actifs dans la profession et de la reconnaissance dont ils bénéficiaient de leurs

pairs, ces deux enseignants pouvaient être considérés comme « experts » dans l'enseignement de l'EPS au regard des critères de Tochon (1993).

1.1.1. Sophie et ses élèves

Sophie était âgée de 44 ans et enseignait l'EPS depuis 20 ans, dont huit dans l'établissement concerné. Titulaire du Certificat d'Aptitude au Professorat d'EPS (CAPEPS) et d'un Master 2 en sciences de l'éducation, elle était aussi engagée au sein de groupes académiques de réflexion sur la discipline.

Sophie a été observée alors qu'elle enseignait la natation auprès d'une classe de douze élèves de 6^{ème} SEGPA⁵ du collège d'une petite ville rurale de Loire Atlantique comportant une équipe de cinq enseignants d'EPS (trois femmes et deux hommes). Le bassin de recrutement s'étendait à la commune ainsi qu'à sept communes rurales alentours. Cet établissement était composé de 650 élèves dont 128 scolarisés en SEGPA, dont la majorité était issue de catégories socio-professionnelles défavorisées (42,4 % des élèves étaient fils d'ouvriers ou d'inactifs, soit un pourcentage supérieur à la moyenne académique et nationale).

Plus précisément, la classe était composée de 12 élèves (cinq garçons et sept filles de onze à douze ans) présentant des difficultés majeures de comportement et / ou d'apprentissage. Trois d'entre eux ont été scolarisés en classe ULIS⁶. Deux élèves qui étaient scolarisés en classe ULIS, Nolan et Cassie, ont intégré le cours de natation durant le cycle (un cours sur deux) avec les autres élèves. Les élèves avaient tous un niveau débutant en natation. Cinq élèves étaient non nageurs (ils utilisaient des brassards gonflables ou des bouées lors des premières leçons).

1.1.2. Pierre et ses élèves

Pierre était âgé de 55 ans, et exerçait en tant qu'enseignant d'EPS depuis 30 ans, après avoir obtenu le CAPEPS en 1988 puis l'Agrégation externe d'EPS en 1989. Il enseignait depuis cinq ans dans l'établissement où a été effectuée la recherche et était également investi dans la formation initiale des enseignants en intervenant auprès des étudiants de l'UFR STAPS de l'université de Nantes.

Pierre a été observé en volley-ball, avec une classe de 34 élèves scolarisés en Seconde générale

⁵ Section d'Enseignement Générale et Professionnel Adapté

⁶ Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

également répartis entre filles et garçons. L'établissement concerné était un lycée général et technologique d'une commune de la banlieue de Nantes, qui a ouvert ses portes en septembre 2013. Son bassin de recrutement s'étendait à deux collèges publics et deux collèges privés de la commune ainsi qu'à deux autres collèges publics de communes alentours. Les élèves scolarisés dans cet établissement étaient issus de catégories socio-professionnelles moyennes. De niveau scolaire hétérogène, les élèves présentaient des comportements relativement dociles et scolaires. Le niveau en volley-ball était hétérogène. Si certains débutaient dans l'activité, d'autres élèves avaient un niveau débrouillé et quelques élèves pouvaient être qualifiés d'experts en « volley-ball scolaire ».

1.2. Situations étudiées

1.2.1. Situations étudiées dans le cadre de l'analyse de l'activité de Sophie

Les situations étudiées en ce qui concerne Sophie sont les quinze premières leçons d'EPS de l'année (une leçon introductive puis une séquence de quatorze leçons de natation). Les leçons avaient lieu le lundi de 10 à 12h et le jeudi de 8h15 à 10h15.

La prise en main des élèves avait lieu dans la cour de l'établissement. Après l'appel, l'enseignante et ses élèves avaient à réaliser un trajet d'une quinzaine de minutes à pied pour se rendre à la piscine. Les élèves se rendaient alors dans les vestiaires pendant que l'enseignante allait directement s'installer au bord du bassin. La leçon débutait une quinzaine de minutes plus tard, après l'arrivée de tous les élèves au bord du bassin. La leçon s'étendait sur environ une heure puis les élèves se rendaient dans les vestiaires pour se changer durant une quinzaine de minutes et revenir à pied au collège accompagnés par leur enseignante, durant un temps similaire.

Après une première leçon introductive de course d'orientation, l'enseignante a proposé quatorze leçons de natation aux élèves. Durant toutes ces leçons, l'enseignante a proposé la même trame de travail, qui peut être résumée en six temps :

- **Temps 1** : regroupement. Bilan de la leçon précédente et présentation de la leçon.
- **Temps 2** : situation de nage. Pour s'échauffer, les élèves avaient à nager durant six minutes avec l'équipement de leur choix.
- **Temps 3** : regroupement. Bilan de l'échauffement et consignes pour la prochaine situation.

- **Temps 4** : situation de nage. Les élèves avaient à nager durant six minutes en utilisant les palmes et les planches. Des consignes particulières pouvaient s'appliquer en fonction des objectifs poursuivis par l'enseignante (compter le nombre de longueurs parcourues et / ou le nombre d'arrêts, « placer » correctement sa respiration, *etc.*).
- **Temps 5** : regroupement. Recensement des longueurs parcourues et consignes pour l'installation du parcours.
- **Temps 6** : le parcours. Réalisation de longueurs avec toboggan, passages dans une cage et dans des cerceaux, coulées *etc.*

Seules trois leçons ont présenté des trames particulières :

- La **onzième leçon** a été intégralement consacrée au parcours.
- Lors de la **treizième leçon**, les étudiants devaient remplir un formulaire avec les compétences observées chez un partenaire. Cette co-évaluation a conduit Sophie à délivrer à chaque élève un livret de compétences acquises en natation.
- La **quatorzième leçon** était principalement consacrée à des jeux avec les élèves d'une autre classe.

1.2.2. Situations étudiées dans le cadre de l'analyse de l'activité de Pierre

Concernant Pierre, son activité a été analysée lors de huit leçons, regroupant également une leçon introductive (musclature) puis la première séquence d'enseignement de l'année (volley-ball). Les leçons d'EPS avaient lieu le mercredi de 11h à 13h.

La prise en main des élèves avait lieu dans le hall du lycée. L'enseignant et ses élèves sortaient alors de l'établissement par l'entrée principale, pour se rendre après environ cinq minutes à pied au gymnase, qui jouxtait le lycée. Les élèves se rendaient alors dans les vestiaires puis arrivaient dans le gymnase après une durée moyenne d'une dizaine de minutes. Après une leçon avoisinant l'heure et demie de pratique, les élèves retournaient se changer dans les vestiaires puis étaient raccompagnés au lycée par leur enseignant. Le Tableau 1 expose la trame de l'ensemble des leçons analysées, en ciblant l'heure et demie effective que les élèves ont passée à l'intérieur du gymnase (hors du temps passé dans les vestiaires).

LECON 1
Leçon introductive de musculation (Regroupement initial / présentation des ateliers / déroulement des ateliers / regroupement final)
LECON 2
Première leçon de Volley Amputée d'une heure en raison de la blessure d'un élève (Regroupement initial / échauffement général / accident d'un élève / reprise en main de la classe / échauffement spécifique / matchs en 2 contre 2)
LECON 3
Deuxième leçon de volley Découverte d'un poteau cassé, réparé par l'enseignant durant l'échauffement des élèves (Regroupement initial / échauffement général et spécifique / Matchs en 3 contre 3 avec réceptionneurs collés au filet / Exercice de réceptions de service avec renvoi d'un maximum de ballons de l'autre côté du filet / Matchs libres en 4 contre 4)
LECON 4
Troisième leçon de volley (Regroupement initial / échauffement général et spécifique / Matchs en 2 contre 2 / Matchs en 4 contre 4 avec identification d'une organisation préférentielle / Matchs libres avec les règles du « vrai volley »)
LECON 5
Quatrième leçon de volley Amputée d'une heure en raison de l'assemblée générale de l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) (Regroupement initial / Echauffement général et spécifique / Matchs avec élèves regroupés dans un cercle central en réception)
LECON 6
Cinquième leçon de volley (Regroupement initial / Echauffement général et spécifique / Evaluation formative de la rapidité de l'annonce des rôles et de l'efficacité)
LECON 7
Sixième leçon de volley (Regroupement initial / Evaluation de l'échauffement des élèves par l'enseignant / Evaluation de la rapidité de l'annonce des rôles et de l'efficacité lors de 3 matchs de 10 min / Matchs libres)
LECON 8
Septième leçon de volley Amputée d'une heure en raison d'un déplacement professionnel de l'enseignant (Regroupement initial / Echauffement général et spécifique / Evaluation de la qualité de jeu lors de 3 matchs de 8 min / Bilan de la séquence d'enseignement)

Tableau 1. Trame des leçons analysées (Pierre)

1.3. Conditions éthiques

Avant ce travail de recherche, nous ne connaissions pas les deux enseignants, qui ont répondu à une sollicitation formulée par mail au printemps 2015. Suite à un échange de mail dans lequel nous avons remercié les enseignants pour leur réponse et expliqué les « grandes lignes » du déroulement de la recherche, nous avons rencontré chacun d'entre eux en fin d'année scolaire 2015, directement dans leur établissement. A cette occasion, nous nous sommes également présentée au chef d'établissement, avec lequel nous avons échangé sur le déroulement de la recherche. Nous avons rencontré l'équipe enseignante avec laquelle Sophie et Pierre

travaillaient prioritairement. Sophie nous a notamment présenté l'unité SEGPA de l'établissement, tandis que nous avons rencontré les collègues EPS de Pierre. Cette étape a permis notre « intégration authentique » (Saury *et al.*, 2013) en tant que chercheur au sein de l'établissement scolaire, et a permis de rappeler notre respect fondamental des exigences de la pratique des enseignants, des élèves et des personnels administratifs.

Suite à ce premier contact, nous sommes revenus dès la rentrée scolaire en septembre 2015 pour nous présenter aux élèves de la classe que nous nous apprêtions à suivre durant la première séquence d'enseignement. Nous avons alors insisté sur notre présence en tant que chercheur, garantissant la confidentialité des données recueillies, vis-à-vis de l'enseignant et de l'institution scolaire mais aussi souligné que nous n'avions pas pour objectif d'analyser leurs compétences en EPS. Nous avons ainsi transmis aux élèves un document présentant la recherche, à destination de leurs parents, après nous être assurée que leurs parents avaient une autorisation de droit à l'image, demandée par l'établissement en début d'année. Il a été convenu, avec les enseignants, le chef d'établissement et les élèves que les données recueillies ne seraient pas diffusées dans un cadre extérieur à la formation et à la recherche sans leur autorisation et que l'anonymat de tous serait respecté.

Un climat de confiance s'est très rapidement instauré entre les acteurs de ces établissements scolaires et nous. En notre qualité d'enseignant d'EPS, nous partageons en effet une culture commune et des intérêts proches de l'ensemble de ces acteurs.

A chaque étape de cette intégration, nous avons eu à communiquer l'objectif général de notre recherche aux enseignants, aux personnels administratifs, aux élèves et à leurs parents. Nous avons alors précisé que :

- Nous nous intéressons à la manière dont l'enseignant parvenait à prendre en main la classe dès sa première rencontre avec les élèves.
- Nous attachions de l'importance de comprendre comment se construit un climat de travail au sein de la classe dès la première séquence d'enseignement de l'année.

Comportant un caractère globalisant, cette « définition minimale » (Saury, 2012) excluait volontairement la présence de termes « connotés » tels que « l'engagement », qui auraient pu générer des *a priori* de la part des enseignants comme des élèves. Nous souhaitons en effet nous assurer de l'authenticité des comportements que nous allions observer, et possédions nous-mêmes à cette étape du travail une vision relativement globale de l'objet de recherche considéré.

2. RECUEIL DES DONNEES EMPIRIQUES

Trois types de données ont été recueillies : (a) des enregistrements audiovisuels des comportements des enseignants et de leurs élèves ; (b) des verbalisations rétrospectives des enseignants recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation ; (c) des notes ethnographiques rédigées après chaque leçon enregistrée.

2.1. Enregistrements audiovisuels *in situ*

Les enseignants et les élèves ont été filmés durant l'intégralité des leçons, de la prise en main au départ des élèves à la fin de la leçon. Deux caméras ont systématiquement été utilisées et manipulées exclusivement par nous :

- La première était une caméra mobile reliée à un micro Bluetooth positionné sur les enseignants. Ce micro avait pour objectif de rendre intelligible à la vidéo l'ensemble de leurs communications verbales durant les leçons.
- Une deuxième caméra a été positionnée lors de chaque arrivée à l'installation sportive. Fixe, elle filmait en plan large l'ensemble de la situation de classe de l'arrivée des élèves à leur retour dans les vestiaires.

L'annexe numérique propose un exemple par enseignant de leçon filmée par les deux caméras.

2.1.1. Enregistrements audiovisuels *in situ* des leçons de Sophie en natation

La Figure 5 présente le dispositif mis en place pour l'enregistrement audiovisuels des leçons de Sophie en natation. Nous pouvons y constater le positionnement des deux caméras :

- La première suivait Sophie lors de ses déplacements au bord du bassin. Nous la maintenions à distance et dos à l'enseignante afin de ne pas perturber son intervention auprès des élèves et de faciliter la remise en situation lors de l'entretien d'autoconfrontation.
- La deuxième se situait à côté du tableau. Elle filmait l'ensemble de la ligne d'eau où évoluaient les élèves lorsqu'ils étaient en situation de nage.

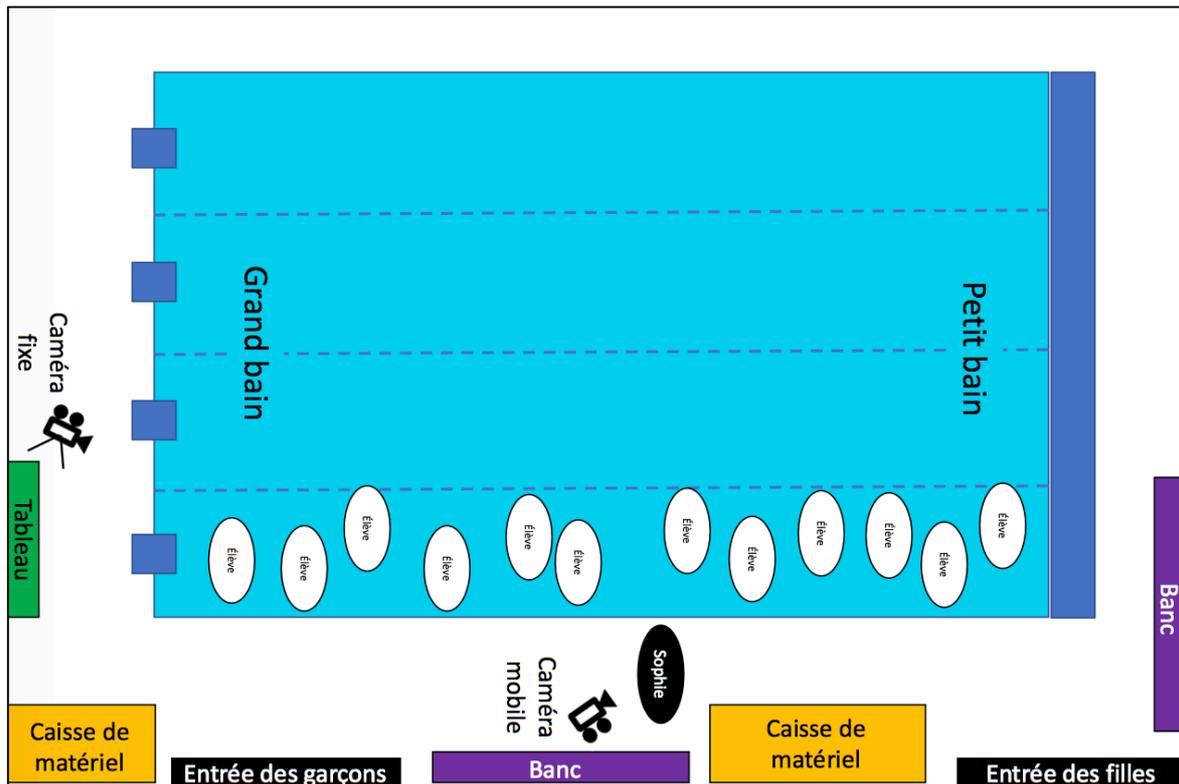


Figure 5. Dispositif d'enregistrements audiovisuel *in situ* des leçons de Sophie en natation

La Figure 6 nous permet de visualiser, lors d'une même situation, les vues offertes par les deux caméras utilisées.

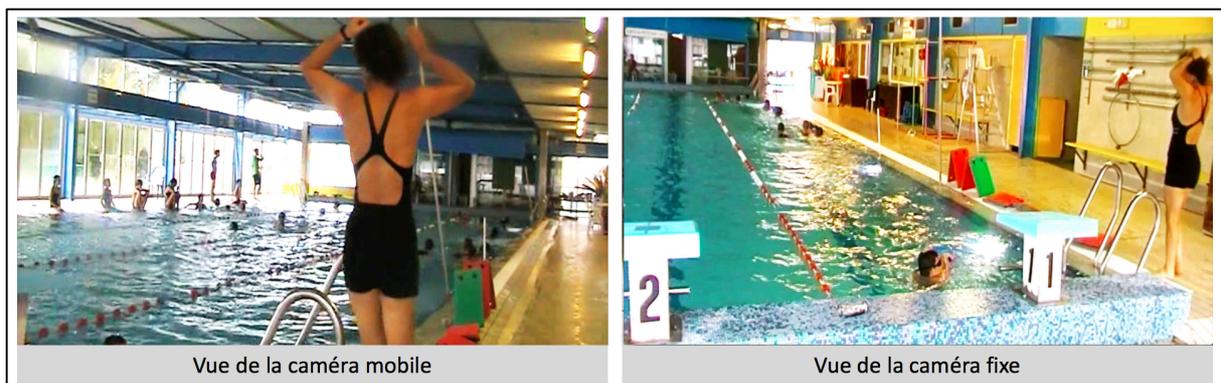


Figure 6. Vues permises par les deux caméras lors d'une même situation (Sophie)

2.1.2. Enregistrements audiovisuels *in situ* des leçons de Pierre en volley-ball

La Figure 7 présente le dispositif mis en place pour l'enregistrement audiovisuels des leçons de Pierre en volley-ball. Deux caméras ont également été installées :

- Comme en ce qui concerne Sophie, la première suivait Pierre lors de ses déplacements dans le gymnase. De la même manière, nous la maintenions à distance et dos à lui afin de ne pas perturber son intervention auprès des élèves et de faciliter la remise en situation lors de l'entretien d'autoconfrontation.
- La deuxième se situait en surplomb, dans les tribunes du gymnase. Elle filmait l'ensemble du gymnase, et l'ensemble des élèves.

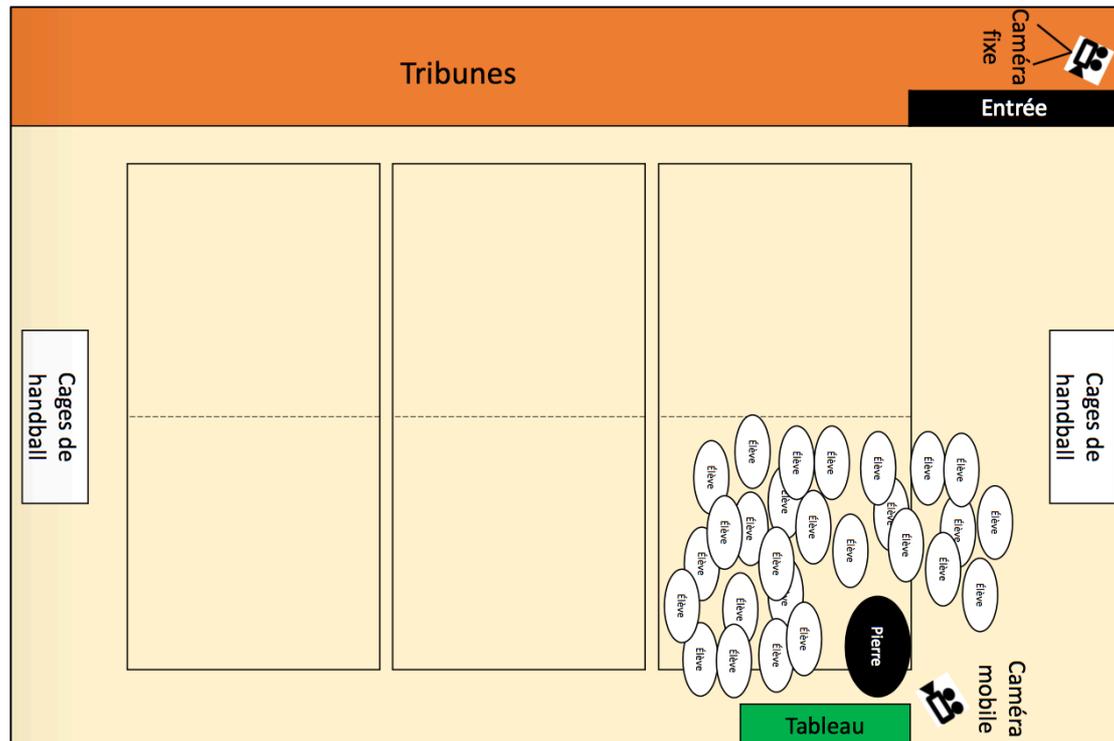


Figure 7. Dispositif d'enregistrements audiovisuels *in situ* des leçons de Pierre en volley-ball

La Figure 8 présente les vues permises par les deux caméras utilisées lors du recueil de données.

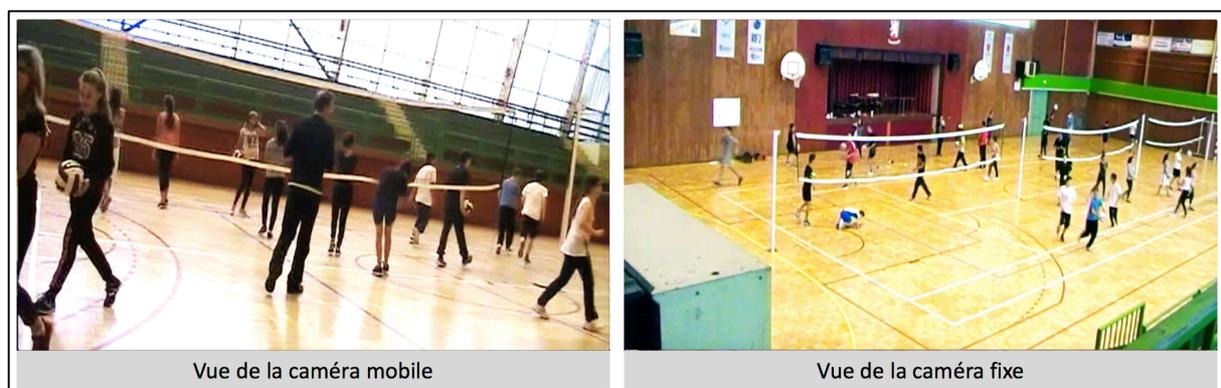


Figure 8. Vues permises par les deux caméras lors d'une même situation (Pierre)

2.2. Entretiens d'autoconfrontation

Suite à chaque leçon, nous avons réalisé avec Sophie et Pierre un entretien d'autoconfrontation, consistant à ce que l'acteur exprime en différé la signification de ses actions lors de la leçon. En effet, « *dans la verbalisation provoquée différée, l'ergonome soumet après coup à l'acteur un enregistrement le plus riche possible (par exemple vidéo) de son comportement. Il lui demande alors d'explicitier ses actions et ses communications et de reconstituer ses interprétations et ses focalisations. Il s'attache à lui poser des questions strictement en référence à ce qui a été fait et dit et qui n'induisent pas des généralisations, afin qu'il puisse se replacer le plus vite possible dans le contexte dynamique de son activité pratique* » (Theureau et Jeffroy, 1994, p.39). L'autoconfrontation est une des méthodes de l'observatoire des objets théoriques de la famille « cours d'action » qui consiste à placer les acteurs en condition favorable pour expliciter sa conscience préreflexive à chaque instant, grâce à un revécu sans action de sa situation dynamique (Theureau, 2006). La Figure 9 présente le dispositif d'autoconfrontation qui a été mis en œuvre, en partant de l'exemple de Sophie.



Figure 9. Dispositif d'autoconfrontation (Sophie)

Plusieurs précautions méthodologiques ont été prises afin de garantir la validité et la sincérité des propos de Sophie et de Pierre :

- La proximité temporelle et spatiale de l'entretien avec l'activité étudiée (faible délai entre la fin du déroulement de l'activité et l'entretien réalisé sur les lieux mêmes du déroulement de l'activité), afin de faciliter l'explicitation des phénomènes préreflexifs de l'activité. C'est ainsi qu'en ce qui concerne Sophie, les entretiens ont eu lieu le jeudi après-midi de chaque semaine, afin de réaliser l'entretien basé sur la leçon du lundi précédent et celle de la matinée du jeudi.
- L'explication précise à l'acteur la nature de l'entretien, qui vise à ce qu'il décrive l'activité telle qu'elle a été vécue sans l'analyser et la rationaliser *a posteriori*. C'est ainsi que nous nous sommes attachés à « *poser des questions strictement en référence à ce qui a été fait et dit et qui n'induisent pas des généralisations, afin qu'il (l'acteur) puisse se replacer le plus vite possible dans le contexte dynamique de son activité pratique* » (Theureau & Jeffroy, 1994, p.39).
- La forme des relances de l'interviewer visant à centrer l'acteur sur la description de l'activité réalisée et à éviter l'adoption d'une position de spectateur ou d'analyste. Nous avons en effet demandé aux enseignants de « revivre » la leçon en les questionnant sur leurs actions (e. g. *qu'est-ce que tu fais dans cette situation ?*), de leurs communications (e. g. *qu'est-ce que tu dis là ?*), leurs interprétations (e. g. *qu'est-ce que tu te dis en entendant la remarque de Sofia ?*), leurs sensations (e. g. *comment te sens-tu lorsque tu écris au tableau là ?*), leurs perceptions (e. g. *que perçois-tu dans cette situation ?*), leurs focalisations (e. g. *que regardes-tu en particulier ici ?*), ou encore leurs intentions (e. g. *que cherche-tu à faire lorsque tu te places à cet endroit de la piscine ?*).
- Le partage d'une culture minimale entre l'acteur et l'interviewer pour faciliter la compréhension de la description de l'activité sans pour autant se satisfaire de l'énonciation d'évidences. Cet écueil a pu être évité grâce à notre formation d'enseignant d'EPS ainsi qu'au regard de la relation que nous avons construite avec les enseignants.

2.2.1. Entretiens d'autoconfrontation menés avec Sophie

Concernant Sophie, les entretiens se sont déroulés le jeudi après-midi de chaque semaine. Chaque entretien portait sur la leçon du lundi précédent (1h environ) et sur celle du matin même (1h environ). Seules les leçons 1, 10 et 11 ont fait l'objet d'un entretien spécifique, pour des

raisons organisationnelles. Au total, pour les seize leçons, environ 16 heures d'entretien d'autoconfrontation ont été enregistrées (Tableau 2).

Leçon	APSA	Durée de l'enregistrement audiovisuel (min)	Durée de l'entretien d'autoconfrontation (min)
1	Course d'orientation	72	119
2	Natation	73	120
3	Natation	64	
4	Natation	84	115
5	Natation	87	
6	Natation	84	135
7	Natation	95	
8	Natation	79	101
9	Natation	68	
10	Natation	85	92
11	Natation	90	103
12	Natation	84	103
13	Natation	87	
14	Natation	76	92
15	Natation	64	
TOTAL		1192 soit environ 20h	980 soit environ 16h

Tableau 2. Durées de l'enregistrement audiovisuel des leçons et des entretiens d'autoconfrontation (Sophie)

2.2.3. Entretiens d'autoconfrontation menés avec Pierre

Les entretiens réalisés avec Pierre se sont déroulés chaque mercredi après-midi après la leçon. Au total, environ 10 heures d'entretiens ont été enregistrées (Tableau 3).

Leçon	APSA	Durée de l'enregistrement audiovisuel (min)	Durée de l'entretien d'autoconfrontation (min)
1	Musculation	91	67
2	Volley-ball	92	65
3	Volley-ball	95	86
4	Volley-ball	94	80
5	Volley-ball	49	71
6	Volley-ball	99	80
7	Volley-ball	92	65
8	Volley-ball	49	47
TOTAL		661 min soit environ 11h	561 min soit environ 10h

Tableau 3. Durées de l'enregistrement audiovisuel des leçons et des entretiens d'autoconfrontation (Pierre)

L'annexe numérique propose un exemple d'entretien d'autoconfrontation réalisé avec chaque enseignant.

2.3. Carnet ethnographique

Durant toute la durée du recueil de données, nous avons tenu un carnet ethnographique destiné à enrichir la description de l'activité des enseignants. Pour chaque leçon, nous avons constitué un tableau à double entrée croisant le numéro de la leçon et trois indicateurs :

- Le déroulement de la leçon : il s'agit d'une trame détaillée incluant les différents temps « classiques » de la leçon et intégrant les éléments liés aux contenus d'apprentissage que les enseignants souhaitaient placer au cœur des exercices proposés.
- Les questionnements en lien avec l'objet de recherche, tel qu'il était formulé à ce stade : nous recensons ici l'ensemble des éléments qui nous « sautaient » aux yeux de manière intuitive, en lien avec l'objet de notre recherche.
- Faits marquants survenus durant le cours : étaient exposés ici les faits, anecdotes, éléments marquants à nos yeux ou à ceux confiés par l'enseignant « de façon informelle » lors de la leçon.

En dernier lieu, nous avons consigné dans ce carnet ethnographique les éléments globaux liés au déroulement de la recherche (problèmes techniques constatés, difficultés à « cadrer » un enseignant durant l'entretien *etc*). Ce carnet ethnographique avait une double fonction : (a) permettre un ciblage *a priori* des éléments susceptibles d'entrer en cohérence avec notre objet de recherche ; (b) permettre une sélection plus rapide des moments clés sur lesquels devait se focaliser prioritairement le questionnement des enseignants, selon les contraintes de temps liées à la réalisation des entretiens d'autoconfrontation.

2.3.1. Carnet ethnographique en relation avec l'analyse de l'activité de Sophie

La Tableau 4 expose un extrait du carnet ethnographique que nous avons tenu en parallèle de notre recueil de données liées à l'activité de Sophie. Nous constatons que lors de cette troisième leçon, nous avons noté, parmi d'autres éléments, la présence de métaphores récurrentes qui semblaient susciter l'engouement des élèves.

Leçon	Déroulement de la leçon	Questionnement en lien avec les questions de recherche	Faits marquants survenus durant le cours
Leçon 3 : deuxième leçon de natation	<ul style="list-style-type: none"> - Appel dans la cour - Déplacement vers la piscine - Regroupement avec rappel du 1^{er} exercice : nager un max de longueurs en 6 min (équipement de son choix : ceinture etc) : rappel des longueurs réalisées la semaine dernière - Exercice de 6 min - Regroupement hors de l'eau : calcul des distances parcourues + explication ex suivant (palmes et planche, consigne de souffler dans l'eau) + Métaphore du couteau sur la crème fraîche - exercice 6 min - regroupement : instauration de la règle pas le droit d'être 2 fois le dernier à sortir + apprentissage du code de la route - exercice 6 min - Jeu : aller chercher des objets dans l'eau - Vestiaires et déplacement vers le collège 	<ul style="list-style-type: none"> - Début de la leçon : les « aller-retour » en 6min : intériorisation de la routine de fonctionnement par les élèves : plus besoin d'expliquer la consigne - référence très fréquente de l'enseignante à des métaphores qui semblent rapidement appropriées par les élèves (couteau/crème fraîche, requin, planche) 	<ul style="list-style-type: none"> - Engouement des élèves lié au recours de l'enseignante aux métaphores (sourires, rebonds, excitation etc)

Tableau 4. Extrait du carnet ethnographique (exemple de la leçon 3, Sophie)

2.3.2. Carnet ethnographique en relation avec l'analyse de l'activité de Pierre

La Tableau 5 présente un extrait du carnet ethnographique tenu lors du recueil de données liées à l'activité de Pierre. Lors de cette troisième leçon, nous avons notamment constaté que l'enseignant adoptait des comportements destinés à « presser » les élèves, à les dynamiser, à faire référence au temps pour maximiser leur temps de jeu.

Leçon	Déroulement de la leçon	Questionnement en lien avec les questions de recherche	Faits marquants survenus durant le cours
Leçon 3 : deuxième leçon de volley	<ul style="list-style-type: none"> - Déplacement vers le gymnase et vestiaires - Regroupement - Echauffement général en autonomie : courses et mobilisations articulaires en groupes, pendant que l'enseignant répare le poteau - Regroupement avec explication des fiches de record - Echauffement spécifique avec recensement des records - Regroupement avec explication de la situation suivante (retour sur « bouger tôt, parler tôt » et annonces) + démonstration : en 3 contre 3, un serveur et 3 receveurs collés au filet - situation en 3 contre 3 - Regroupement avec adaptation de la situation : 2 sur le terrain et un joueur qui se déplace (en montante-descendante) - situation adaptée - regroupement avec rappel de la nécessité d'annoncer les rôles + accent sur la réactivité (grand suisse) - Regroupement (avec cadrage de deux élèves déviants appelé le « duo magique ») avec explication de la situation suivante : match avec équipes imposées + service 3 fois par serveur - situation par équipe - Rangement du matériel, vestiaires et déplacement jusqu'au lycée 	<ul style="list-style-type: none"> - Omniprésence de l'idée de rythme : enseignant focalisé sur la gestion du temps de manière générale. Des indicateurs se dessinent : compte à rebours avant de commencer l'exercice pour les presser, accompagnement des impacts des ballons par des « tic tac tic tac », des demandes aux élèves de trotter au lieu de marcher pour venir se regrouper, vitesse de déplacement (il court très fréquemment pour aller chercher des affaires) 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de Morgane (élève blessée la semaine précédente) - Problème de poteau - Assouplissement de la docilité des élèves : un effet masse qui se délite avec la révélation de personnalités particulières (le duo magique de basketteurs) + des élèves très en difficulté (Titouan)

Tableau 5. Extrait du carnet ethnographique (exemple de la leçon 3, Pierre)

3. TRAITEMENT DES DONNEES EMPIRIQUES

Le traitement des données a comporté quatre étapes. La première a consisté à reconstruire le cours d'expérience des enseignants. Pour y parvenir, nous avons confectionné les protocoles à deux volets puis reconstruit les signes hexadiques associés aux unités du cours d'expérience marqués par la préoccupation de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Dans une deuxième étape, nous avons caractérisé les histoires au cours desquelles les enseignants ont cherché à favoriser l'engagement des élèves dans les activités

d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons identifié, catégorisé et hiérarchisé ces histoires, avant de caractériser leur dynamique et de mettre en évidence des effets perçus par l'enseignant de son intervention sur l'engagement des élèves. Dans une troisième étape, nous avons caractérisé les dispositions à agir des enseignants durant les histoires, en ciblant notamment l'engagement et les connaissances mobilisées (référentiel) par les enseignants, mais aussi le contexte dans lequel ils ont émergé. Nous avons alors catégorisé et hiérarchisé ces dispositions à agir sur la base de leur nombre d'actualisations lors des leçons. Enfin, une quatrième étape a consisté à caractériser les effets observés des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Nous avons caractérisé la dynamique de ces effets tout au long du cycle, puis lors de situations plus ponctuelles.

3.1. Construction du cours d'expérience des enseignants

3.1.1. Confection des protocoles à deux volets

La première étape a consisté à retranscrire et à synchroniser les communications de l'enseignant *in situ* et les verbalisations obtenues lors des entretiens d'autoconfrontation. Le Tableau 6 propose un extrait du protocole à deux volets.

Leçon	Comportements <i>in situ</i>	Verbalisations rétrospectives de l'enseignant
4	Lance la situation « Allez, hop ! Y'a pas trop de contraintes là hein. Tout le monde joue. Allez, vite, vite, vite, les filles. Tout le monde joue. Rangez-moi les ballons. C'est à vous ça ? C'était là. C'était déjà là ? Faudrait mieux qu'il le ramasse, oui... DEPART DANS DIX SECONDES : 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, TOP, c'est parti ! » Lance le début des matchs alors que certains élèves ne sont pas positionnés sur les terrains	P : Ouais, là, ils [ne] sont pas prêts et ça va démarrer quoi... Voilà ! (Montre), ça je le sens... Je m'en fiche, je m'en fiche, y'a un moment faut... on y va et ils marquent un point, ils sont pas là... C : Ouais P : Et alors là, y'a la pression, hey ! oh ! viens par là ! (<i>Imite les élèves</i>). C : Ouais, et tu le vois ça ? P : Bah ! oui, oui, oui, oui, oui ! Voilà, (<i>Montre</i>) bah ! eux ils se sont fait planter un point parce que personne n'était là... Ah ! mais va pas y avoir trois points comme ça ! Ça veut dire que là, (<i>Montre</i>) on a créé de la dynamique de groupe. C : Ah, ouais ! là, tu sens que ça a créé de la dynamique ? P : Bah oui, ! Parce que, ils sont sensibles au score donc et ben on va en profiter, donc on joue, tant pis pour eux. C : Et à quoi tu le vois... ? P : Bah ! Parce que y'a pas deux points (<i>Rire</i>) C : Ouais, d'accord ! Ça arrive sur un point. P : Ouais, je veux dire, tu reviens vite hein ! (<i>Imite les élèves</i>) C : D'accord, d'accord

Tableau 6. Extrait du protocole à deux volets

3.1.2. Reconstruction des signes hexadiques lors des unités du cours d'expérience associées à la préoccupation de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

A partir des protocoles à deux volets, nous avons identifié les unités de cours d'expérience au cours desquelles les enseignants étaient préoccupés par l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en natation et en volley-ball. Plus précisément, nous avons ciblé les situations durant lesquelles les enseignants cherchaient à obtenir des effets durables, structurants sur cet engagement. En ce qui concerne Pierre, nous avons constaté que l'enseignant faisait appel à différents « usages du temps » pour engager les élèves, tandis que Sophie avait recours à des métaphores pour nommer « ce qu'il y a à apprendre » en natation. Ces modalités d'intervention ont débuté dès les premières leçons et se sont poursuivies sur toute sa durée de la séquence d'enseignement.

Pour chaque unité de cours d'expérience, nous avons systématiquement documenté les six composantes du cours d'expérience à chaque instant, en référence au modèle analytique du « signe hexadique » (Theureau, 2006). Par exemple, le Tableau 7 présente la reconstruction du cours d'expérience de Pierre correspondant à l'unité de cours d'expérience rapporté dans le Tableau 6.

Leçon	E	A	S	R	I	U
4	Démarrer avant que les élèves soient prêts pour les activer Créer une dynamique de groupe Faire en sorte que tout le monde joue	De la dynamique de groupe va être créée	Démarrer avant que les élèves soient prêts génère une pression	Les élèves ne sont pas prêts alors que ça va démarrer Une équipe a marqué un point parce que les élèves d'en face n'étaient pas prêts Les élèves ont l'envie de se mettre en place rapidement pour ne pas se prendre de point supplémentaire	De la dynamique de groupe se crée Les élèves sont sensibles au score : ils se font avoir sur un point mais pas sur 2	Lance les matchs selon les règles du « vrai » volley en pressant les élèves par des « vite, vite » et en comptant à rebours, puis donne le signal de départ alors que certains élèves ne sont pas en place

Tableau 7. Extrait de la reconstruction du signe hexadique de Pierre

Dans l'annexe numérique figure l'ensemble des unités de cours d'expérience des enseignants, associées à la reconstruction des signes hexadiques.

3.2. Caractérisation des histoires au cours desquelles les enseignants ont favorisé l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

3.2.1. Identification, catégorisation et hiérarchisation des histoires du cours d'expérience de l'enseignant

Nous avons identifié et catégorisé les histoires au cours desquelles l'enseignant cherchait à obtenir des effets durables et structurants sur l'engagement des élèves dans des activités d'apprentissage.

- Premièrement, les histoires ont été identifiées sur la base des préoccupations de l'enseignant visant à favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Nous avons identifié l'ouverture de l'histoire correspondante (son point de départ mettant en jeu des attentes particulières en termes d'engagement des élèves), le développement de cette histoire (durant lequel ces attentes restent actives) puis sa clôture (lorsque ces attentes sont, au moins provisoirement, satisfaites). Chaque histoire a alors été nommée, de manière à résumer ce qui « faisait histoire » pour l'enseignant à cet instant. Dans l'exemple proposé (Tableau 7), l'histoire a été intitulée « Le lancement de l'exercice le plus rapide possible ».
- Deuxièmement, les histoires ont été catégorisées au sein de macro-histoires. Cette étape a consisté à regrouper les histoires de manière inductive sur la base des similitudes entre les préoccupations de l'enseignant sous-tendant chaque histoire. Les macro-histoires rendent ainsi compte de préoccupations d'ordre plus global, en lien avec la visée générale de favoriser l'engagement des élèves dans des activités d'apprentissage. Par exemple, l'histoire intitulée « Le lancement de l'exercice le plus rapide possible » (Tableau 7) a été classée dans la catégorie « Limiter les pertes de temps ». Cette étape a été réalisée grâce au logiciel Excel (Tableau 8).

	A	B	C	D	E	F	G	H
5		H1 : La présentation du couteau sur la crème fraîche	H2 : Le gâteau à la crème fraîche qui ne ressemble à rien	H3 : La planche comme la lame du couteau pointue	H4 : La planche comme la pointe du couteau sur le ventre et sur le dos	H5 : La respiration sous l'eau pour travailler le couteau et nager comme un requin au lieu d'une grenouille	H6 : Le Max-couteau avec la tête dans l'eau comme une fusée et pas comme une banane	H7 : La pointe du couteau d'Anais pour faire la fusée
6	Favoriser l'horizontalité du corps des élèves en nage ventrale	1	1		1		1	1
7	Favoriser l'horizontalité du corps des élèves en nage dorsale		2	2	2			
8	Favoriser la respiration aquatique des élèves	3				3	3	
9	Favoriser la visualisation de son corps ou du corps d'un autre élève	4	4				4	

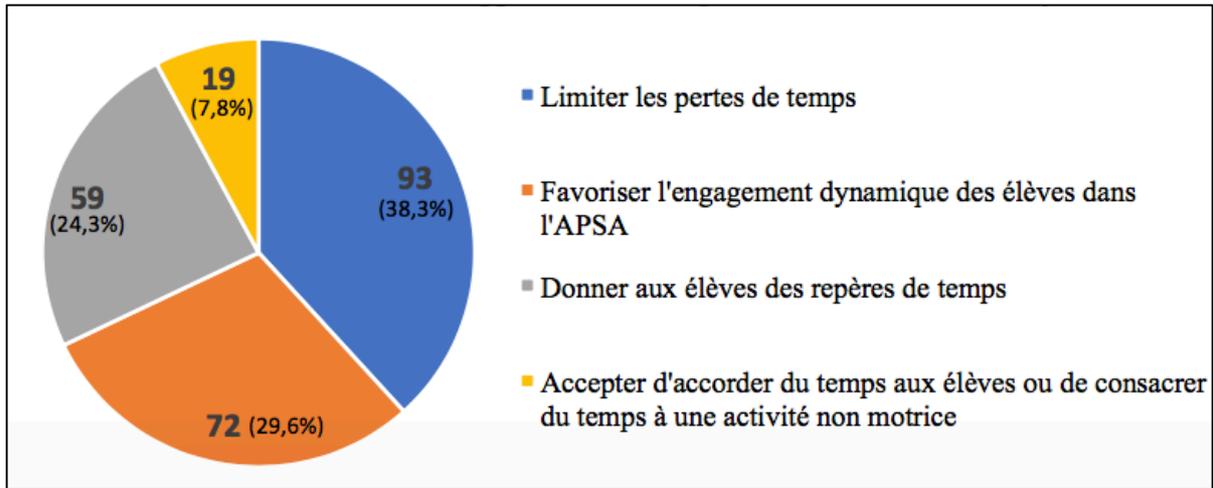
Tableau 8. Extrait du tableau Excel représentant la catégorisation des histoires dans les macro-histoires

- Troisièmement, nous avons hiérarchisé ces histoires en fonction de leur fréquence d'ouverture durant l'ensemble de la séquence d'enseignement. Cette analyse nous a permis de déterminer le poids de chaque histoire dans le cours d'expérience de l'enseignant durant les leçons analysées, à l'aide du logiciel Excel (Tableau 9).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
22		H1 : Le retard des filles à sortir des vestiaires	H2 : Le gain de temps lié à la proximité des installations sportives	H3 : La fin du « blabla »	H4 : Le temps imparti pour prendre une douche	H5 : Le temps consacré à l'explication des intitulés de la fiche de renseignements	H6 : Le temps consacré à répondre aux questions	H7 : Le temps consacré à la présentation du pass culture	H8 : Les 5 aller-retour du test de vitesse
23	Leçon 1	3	1	1	1	2	2	1	1
24	Leçon 2						1		
25	Leçon 3						1		
26	Leçon 4			1			2		
27	Leçon 5	1							
28	Leçon 6								
29	Leçon 7								
30	Leçon 8	1							
31	TOTAL	5	1	2	1	2	6	1	1

Tableau 9. Extrait du tableau Excel représentant le nombre d'ouvertures des histoires à chaque leçon

Un graphique sectoriel nous a alors permis de rendre compte de la valeur absolue et relative de chaque macro-catégorie rapportée à l'ensemble des ouvertures d'histoires identifiées (Graphique 1).



Graphique 1. Graphique représentant le nombre et le pourcentage du nombre d'ouvertures de chaque macro-histoire (Pierre)

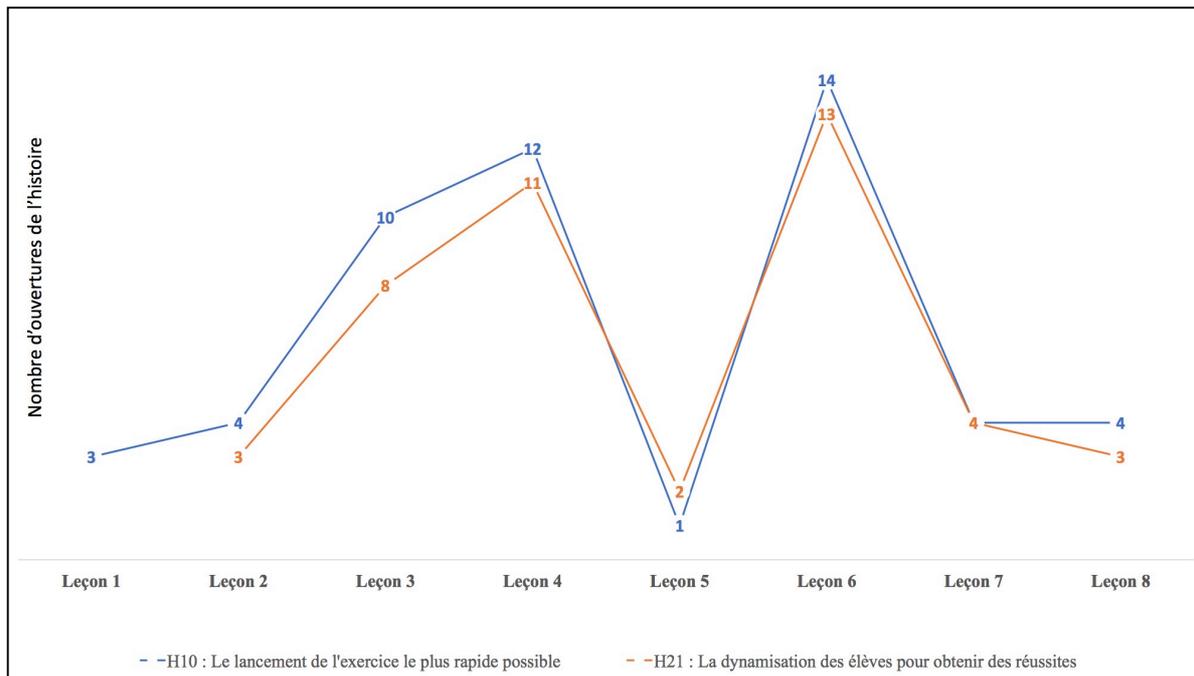
Ces étapes d'identification, de catégorisation et de hiérarchisation des histoires sont présentées au sein de l'annexe numérique.

3.2.2. Caractérisation de la dynamique des histoires

Cette étape a consisté à caractériser la dynamique des histoires au cours de la séquence d'enseignement, lors d'une leçon, et à l'échelle de chaque histoire.

- La dynamique des histoires lors de la séquence d'enseignement correspond à la distribution de ces histoires durant les leçons, mais aussi la redondance des histoires renvoyant au nombre d'ouvertures de chaque histoire lors de la séquence d'enseignement, afin d'identifier les histoires ponctuelles et les histoires récurrentes.
- La dynamique des histoires à l'échelle d'une leçon correspond à la distribution des histoires durant la leçon, ainsi qu'à la redondance et à la durée de leur ouverture. Un codage temporel des occurrences d'ouverture de chaque histoire a été réalisé sur Excel, permettant l'édition de nuages de points représentant en abscisse, le temps de déroulement de la leçon, et en ordonnée, l'intitulé des histoires ouvertes lors de la leçon (Graphique 2).

- La dynamique de chaque histoire correspond à son ouverture, ses « rebondissements » et sa clôture. La fréquence d'ouverture de chaque histoire a donné lieu à la réalisation d'un graphique de type « courbe » tandis que les rebondissements et les conditions de leur clôture ont été analysées à partir des données d'expérience de l'enseignant (Graphique 3).



Graphique 3. Graphique représentant la dynamique d'ouverture des histoires 10 (« Le lancement de l'exercice le plus rapide possible ») et 21 (« La dynamisation des élèves pour obtenir des réussites »)

La formalisation de la dynamique des histoires est présentée, pour chaque enseignant, au sein de l'annexe numérique.

3.2.3. Mise en évidence des effets perçus par l'enseignant de son intervention sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

Dans l'objectif d'identifier les effets perçus par les enseignants de leurs modalités d'intervention sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, nous avons analysé spécifiquement les éléments constitutifs du représentamen (R) de l'enseignant, documentés précédemment. Ceux-ci ont fait l'objet d'une catégorisation inductive. Par exemple, la perception intitulée « Les élèves se replacent rapidement au moment où

l'enseignant compte à rebours » a été classée dans la catégorie intitulée « L'engagement des élèves est dynamique et/ou limite les pertes de temps ».

3.3. Caractérisation des dispositions à agir des enseignants durant les histoires

3.3.1. Identification des dispositions à agir qui s'actualisent lors des histoires à partir du triptyque « engagement – connaissance – contexte »

Pour chaque histoire, nous avons analysé conjointement et systématiquement l'association entre les engagements (E) des enseignants et les éléments de leur référentiel (S) liés à ces engagements, qui traduisent leurs croyances, ou connaissances pratiques, s'actualisant dans un contexte singulier. La focalisation de l'analyse sur ces deux éléments du signe hexadique prend notamment appui sur les travaux de Ria (2012). Plus précisément, nous avons élaboré une modélisation contenant, pour chaque histoire, les dispositions à agir issues de cette relation entre E et S. La Figure 14 présente la modélisation se rapportant à l'histoire 10 intitulée « Le lancement de l'exercice le plus rapide possible », qui s'est ouverte 52 fois dans l'activité de Pierre. L'unité de cours d'expérience rapportée dans le Tableau 6 et la reconstruction du cours d'expérience de Pierre exposée dans le Tableau 7 constituent une de ces ouvertures.

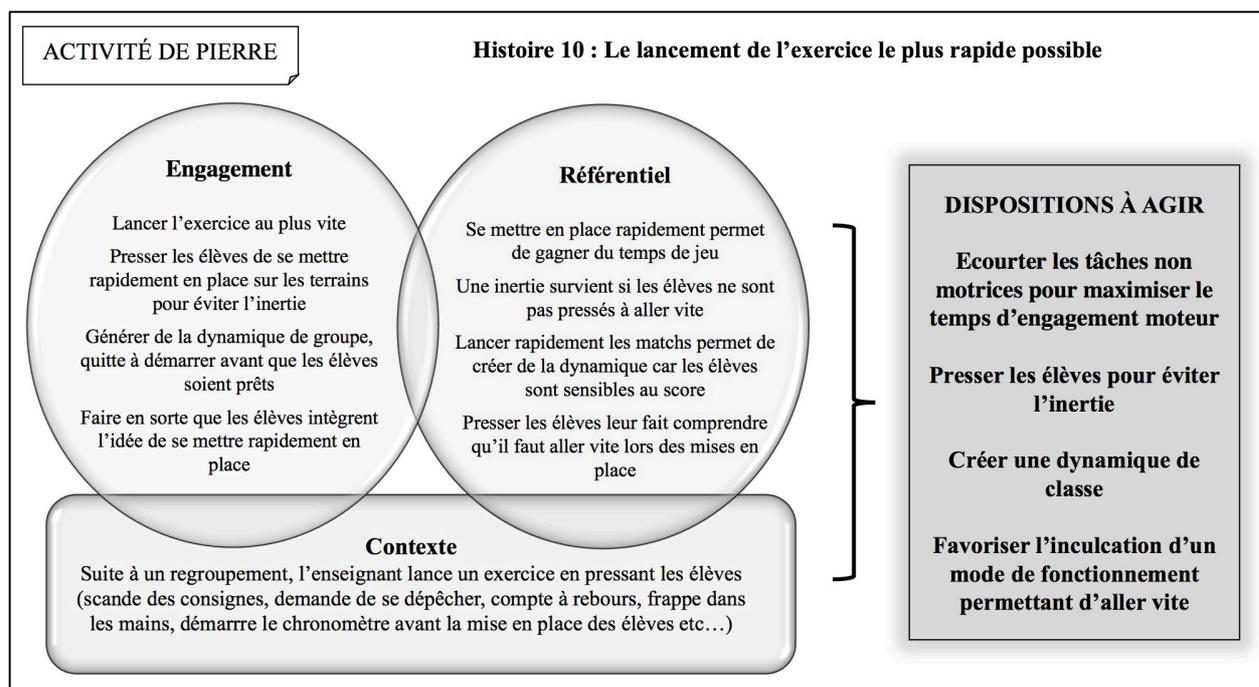


Figure 14. Reconstruction des dispositions à agir actualisées lors de l'histoire 10 (Pierre)

Nous constatons que quatre dispositions se sont actualisées lors de cette histoire : (a) Ecourter les tâches non motrices pour maximiser le temps d'engagement moteur ; (b) Presser les élèves pour éviter l'inertie ; (c) Créer une dynamique de classe ; (d) Favoriser l'inculcation d'un mode de fonctionnement permettant d'aller vite.

Si sur les 37 histoires identifiées chez Sophie et les 41 documentées chez Pierre, certaines sont ponctuelles, se rapportant ainsi à une seule unité de cours d'expérience, d'autres ont connu plusieurs ouvertures, renvoyant ainsi à plusieurs unités de cours d'expérience. Nous avons ainsi fait figurer au sein de la modélisation l'ensemble des dispositions à agir actualisées lors des ouvertures de chaque histoire.

La reconstruction des dispositions à agir de chaque enseignant est exposée au sein de l'annexe numérique.

3.3.2. Catégorisation des dispositions à agir

Après avoir identifié les dispositions à agir, nous les avons catégorisées de manière inductive. Pour ce faire, nous avons regroupé les dispositions à agir sur la base d'une comparaison des éléments liés au triptyque « engagement – connaissance – contexte », retranscrits dans chacune des modélisations. Dans l'exemple exposé (Figure 14), la disposition à agir intitulée « Ecourter les tâches non motrices pour maximiser le temps d'engagement moteur » a été classée dans la catégorie « Favoriser l'engagement moteur des élèves en EPS » et les dispositions à agir « Presser les élèves pour éviter l'inertie », « Créer une dynamique de classe » et « Favoriser l'inculcation d'un mode de fonctionnement permettant d'aller vite » ont été regroupées dans la catégorie « Favoriser un engagement des élèves au service d'une dynamique collective où chacun a intégré l'idée d'aller vite ».

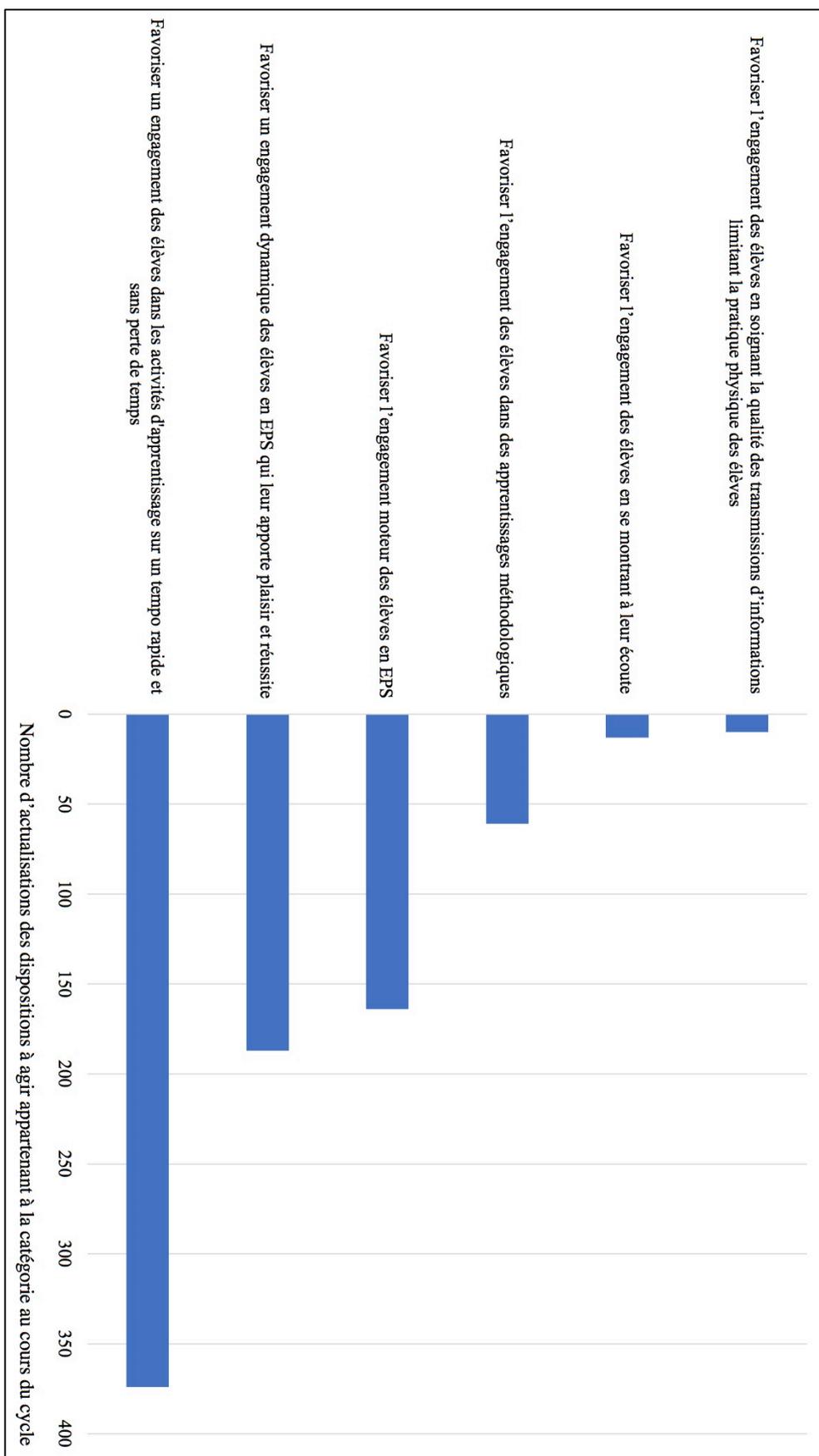
3.3.3. Hiérarchisation des dispositions à agir

Après avoir catégorisé les dispositions à agir, nous avons comptabilisé leur nombre d'actualisation dans un tableau Excel dans lequel nous avons retranscrit le nombre d'actualisations des dispositions à agir pour chacune des histoires (Tableau 10).

	A	B	C	D	E
1	Favoriser l'engagement moteur des élèves en EPS				
2		Ecourter les tâches non motrices pour maximiser le temps	S'adapter aux imprévus en pressant les élèves et/ou en modifiant les formes de pratique pour maximiser le temps	Faire comprendre aux élèves l'importance du temps d'engagement moteur	Proposer un cours d'EPS durant lequel les élèves sont le plus en activité possible
3	Histoire 1	5	5		
4	Histoire 2			1	
5	Histoire 3	2		2	2
6	Histoire 4			1	1

Tableau 10. Extrait du tableau Excel représentant le nombre d'actualisation des dispositions à agir par histoire (Pierre)

A partir de ce tableau, nous avons réalisé pour chaque enseignant deux histogrammes rendant compte du nombre d'actualisation de chaque catégorie (Graphique 4) et de chaque disposition à agir (Graphique 5) lors de l'ensemble de la séquence d'enseignement.



Graphique 4. Nombre d'actualisations des six catégories de disposition à agir identifiées lors de la séquence d'enseignement (Pierre)

La formalisation graphique des dispositions à agir des enseignants, associée aux tableaux réalisés sous Excel, est exposée au sein de l'annexe numérique.

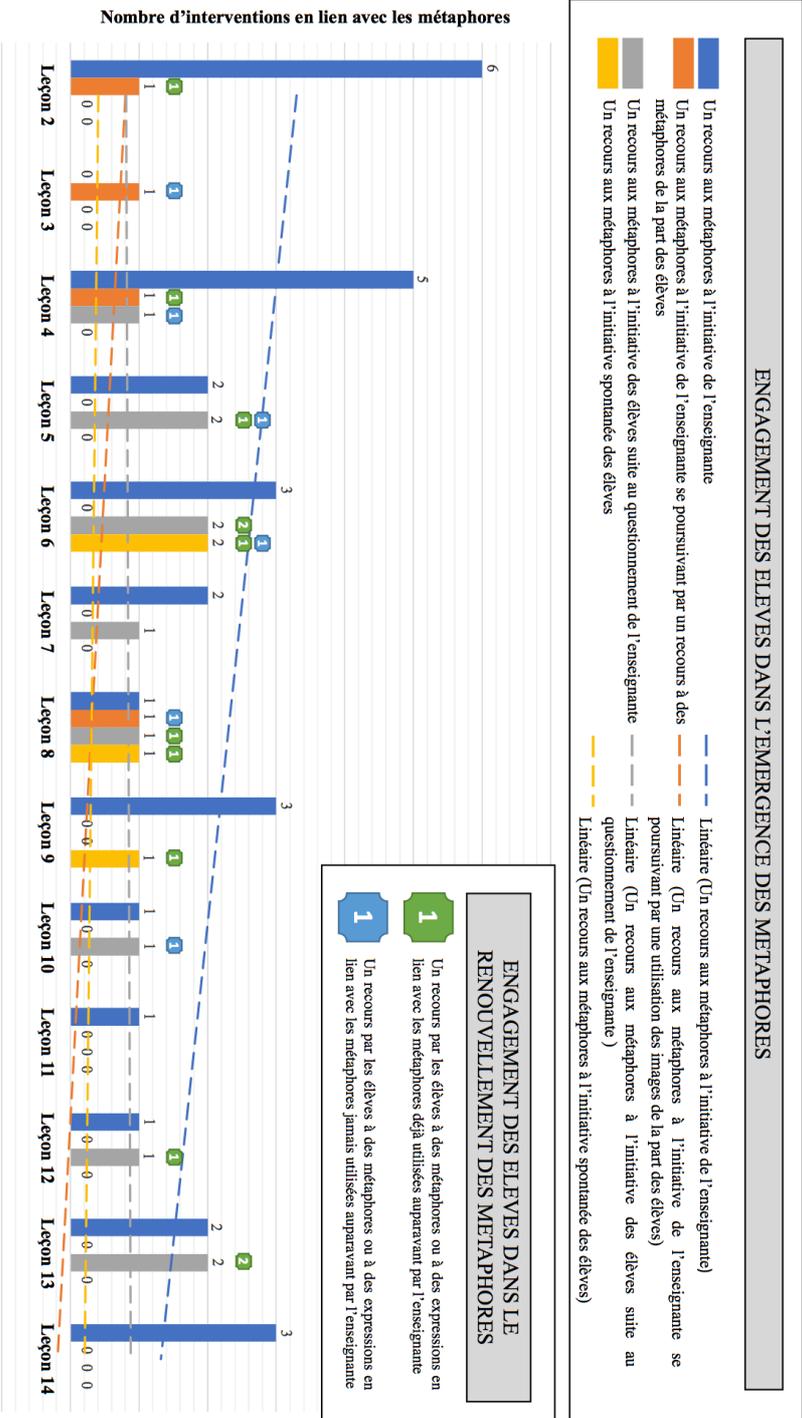
3.4. Caractérisation des effets observés des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

3.4.1. Caractérisation de la dynamique des effets observés des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

Pour y parvenir, nous avons sélectionné des indicateurs sur la base des propos des enseignants. En ce qui concerne Pierre, qui affirmait dès le premier entretien d'autoconfrontation vouloir maximiser le temps d'engagement moteur des élèves, nous avons comptabilisé le nombre de minutes consacrées aux différentes phases des leçons. Six périodes de temps ont été considérées : (a) l'échauffement général, qui regroupait le temps de courses autour des terrains de volley-ball et le travail de mobilisation articulaire ; (b) l'échauffement spécifique, consistant à réaliser des échanges à deux en passes hautes ou en manchettes, des smashes et / ou à s'engager dans des jeux de type « passe-et-va » ; (c) les situations de volley-ball, au cours desquelles les élèves ont été engagés, par équipe, dans des exercices proposés par l'enseignant ; (d) les regroupements, durant lequel les élèves étaient positionnés assis ou debout, relativement immobiles, face à l'enseignant ; (e) les transitions, notamment étendues entre des phases de regroupement et de situations de volley-ball, au cours desquelles les élèves étaient engagés dans la mise en place de la phase suivante ; (f) les autres situations non motrices, qui regroupent les phases durant lesquelles les élèves n'étaient pas engagés sur le plan moteur, hors regroupement et transitions.

Concernant Sophie, qui a souligné que les élèves s'engageaient en parlant des métaphores et en apportant « de nouvelles idées », nous avons pris en compte deux indicateurs. Premièrement, les conditions d'émergence des métaphores. Quatre cas ont été identifiés : (a) le recours aux métaphores s'est produit à l'initiative de l'enseignante ; (b) le recours aux métaphores s'est produit à l'initiative de l'enseignante en se poursuivant par les élèves ; (c) le recours aux métaphores s'est produit à l'initiative des élèves suite au questionnement de l'enseignante ; (d) le recours aux métaphores s'est produit à l'initiative spontanée des élèves. Deuxièmement, le renouvellement des métaphores, rendant compte de l'engagement des élèves dans l'émergence de nouvelles métaphores.

Les résultats ont été formalisés à l'aide d'un histogramme, sur lequel nous avons fait figurer la courbe de tendance linéaire afin de rendre compte de tendances à l'augmentation, à la stabilité ou à la diminution de l'engagement au fil du cycle. L'utilisation de cette courbe de tendance constitue donc un moyen heuristique de visualisation graphique, mais n'a pas pour objet d'établir de relation linéaire particulière entre des variables (Graphique 6).



Graphique 6. Dynamique de l'engagement des élèves dans l'émergence et le renouvellement des métaphores (Pierre)

3.4.2. Caractérisation des effets observés des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage lors de situations ponctuelles

Concernant Pierre, nous avons ciblé deux situations de volley-ball saillantes du point de vue de Pierre, et perçues de manière contrastée. Elles ont été choisies au regard des effets perçus par Pierre. Elles sont issues de l'évaluation terminale, lors de la dernière leçon de la séquence d'enseignement. Concernant Sophie, nous avons ciblé l'analyse sur trois situations saillantes de son point de vue, également choisies au regard de ses effets perçus.

Chaque situation a fait l'objet d'une analyse consistant à représenter la situation sous la forme d'une chronophotographie de l'activité des enseignants et des élèves, et associés aux verbalisations *in situ*. Un arrêt sur image a été réalisé lorsqu'un élément lié à l'engagement des élèves apparaissait significatif du point de vue des enseignants, au regard de leurs comportements *in situ* ou de leurs verbalisations rétrospectives. Chaque arrêt sur image a fait l'objet d'une analyse consistant à rendre compte d'indicateurs permettant de corroborer ou d'infirmer les effets perçus par les enseignants (figure 11).

L'analyse des situations de volley-ball nous a amenés, en complément, à restituer la trame de chaque situation dans un tableau indiquant pour chaque mise en jeu, deux indicateurs perçus par l'enseignant comme témoignant d'un effet plus ou moins positif de ses modalités d'intervention sur l'engagement des élèves en volley-ball : le nombre de franchissements de filets par le ballon avant l'arrêt de l'échange, et le nombre de ballons tombés directement au sol.

L'enregistrement audiovisuel des situations ponctuelles analysées, la formalisation graphique associée aux tableaux Excel, ainsi que les chronophotographies réalisées sous Powerpoint, sont présentés au sein de l'annexe numérique.

Comportements de l'enseignant



Sophie : on va essayer de mettre la tête dans l'eau, là c'est mon p'tit bonhomme, sa tête (*dessine un bonhomme à l'horizontal au tableau*), et de respirer le plus possible dans l'eau, en faisant dans l'eau des bulles, en soufflant, je voudrais essayer de voir les bulles que vous faites dans l'eau avec votre bouche et quand on n'a plus de respiration, on vient respirer à la surface, et on essaie de tenir la planche, droit devant (*quitte le tableau et retourne face aux élèves*). Imaginez que vous êtes un couteau, imaginez que l'eau, c'est de la crème fraîche, et qu'avec votre couteau, vous allez glisser sur la crème fraîche (*se penche et mime l'action de glisse avec la main*). Donc on essaie de se mettre en position du couteau, ou comme une planche, ou comme un requin, et on va essayer de glisser le plus possible sur la crème fraîche.

Les élèves rient en cœur, Alexis et Théophile se regardent en riant.



Sophie : Si votre corps (*retourne dessiner un bonhomme au tableau*) il est tout plié, je suis pas sûre qu'on arrive à glisser sur la crème fraîche. Là le corps du bonhomme il est tout plié, d'accord...

Les élèves rient, se regardent, Alexis et Clément placent leurs bras de manière à mimer la glisse.



Sophie : donc on va essayer d'être bien long...

Les élèves rient, Timéo se lève et mime l'action de glisse pendant que d'autres élèves le regardent.



Sophie : comme un requin, comme un couteau, comme une planche (*mime à nouveau l'action de glisser avec la main*).

Les élèves rient, Théophile place ses bras de manière à mimer la glisse, Alexis et Jayson se regardent en riant.



Sophie : et on va essayer de sentir la crème fraîche sur le corps (*mime la crème fraîche glissant le long de son bras*).

Les élèves rient, Romain se lève en souriant, Alexis et Théophile se regardent en riant.



Gestes effectués en accompagnant le recours aux métaphores

Comportements des élèves



- Manifestation d'émotions positives
- ↔ Echange de regard entre deux élèves en lien avec les métaphores
- Regard d'un élève vers un autre élève en lien avec les métaphores
- Geste effectué en accompagnant les métaphores

Figure 11. Chronophotographie des comportements de l'enseignante et des élèves lors de « la présentation du couteau sur la crème fraîche »

SYNTHESE DU CHAPITRE 5

Dans le cinquième chapitre de cette thèse, nous avons présenté notre **observatoire de l'activité des enseignants**. Nous avons suivi trois étapes :

Dans une première étape, nous avons présenté notre **terrain d'étude**, composé des participants, des situations étudiées et des conditions éthiques ayant guidé ce travail :

- **Deux enseignants experts**, Sophie et Pierre, se sont portés volontaires pour participer à cette recherche.
- Ils ont été observés durant **la première séquence d'enseignement de l'année**, respectivement avec une classe de 6^{ème} SEGPA en natation, et de Seconde Générale en volley-ball.
- Nous avons analysé leur activité en respectant diverses **conditions éthiques** favorables à l'établissement d'un climat de confiance entre praticiens et chercheurs.

Dans une deuxième étape, nous avons exposé les **trois types de données empiriques que nous avons recueillies** :

- Les **enregistrements audiovisuels de la totalité des leçons** à partir de deux caméras (l'une fixe, l'autre mobile)
- Les **entretiens d'autoconfrontation** réalisés avec les enseignants après chaque leçon
- Le **carnet ethnographique** que nous avons rédigé tout au long du recueil de données.

Dans une troisième étape ont été décrites les **différentes phases du traitement des données** :

- Nous avons commencé par **reconstruire le cours d'expérience** des enseignants.
- Nous avons **caractérisé les histoires** au cours desquelles les enseignants ont favorisé l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage à partir de modalités d'intervention répétées et récurrentes.
- Nous avons ensuite **reconstruit les dispositions à agir** des enseignants durant ces histoires, en ciblant le triptyque « engagement – connaissances – contexte ».
- Enfin, nous avons **mis au jour les effets** observés des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, à l'échelle de la séquence d'enseignement et de situations de classe plus ponctuelles.

– PARTIE 3 –

RESULTATS

Dans cette troisième partie, nous présentons les résultats obtenus au cours de ce travail. Cette présentation est structurée en trois chapitres.

Le **chapitre 6** est intitulé « *Caractérisation des modalités d'intervention des enseignants d'EPS pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage* ». Il présente l'analyse des histoires durant lesquelles les modalités d'intervention de Sophie et de Pierre visaient l'obtention d'effets durables et structurants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Ces résultats ont conduit à la rédaction de deux articles.

Le **chapitre 7**, intitulé « *Caractérisation des dispositions à agir des enseignants qui s'actualisent lorsqu'ils cherchent à favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage* », propose une comparaison des dispositions à agir de Sophie et de Pierre actualisées lors des histoires exposées dans les deux premiers articles. Ces résultats ont fait l'objet d'un article spécifique.

Le **chapitre 8** est intitulé « *Caractérisation des effets des modalités d'intervention des enseignants d'EPS sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage* ». Il expose les effets de l'intervention « par métaphores » de Sophie et de l'intervention par différents « usages du temps » par Pierre sur l'engagement de leurs élèves dans les activités d'apprentissage. Ces résultats nous ont amenés à la rédaction de deux articles. La Figure 12 propose un récapitulatif des articles réalisés sur la base des résultats obtenus.

<p>MODALITÉS D'INTERVENTION des enseignants pour obtenir des effets durables et structurants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage</p>	<p>DISPOSITIONS À AGIR des enseignants qui sous-tendent leurs modalités d'intervention pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage</p>	<p>EFFETS des modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage</p>
<p>P I E R R E</p> <div data-bbox="730 472 1091 734" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Article 1 <i>eJRIEPS</i></p> </div>	<div data-bbox="507 981 868 1243" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Article 3 <i>@ctivités</i></p> </div>	<div data-bbox="730 1487 1091 1749" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Article 4 <i>Recherches en Education</i></p> </div>
<p>S O P H I E</p> <div data-bbox="284 472 644 734" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Article 2 <i>Physical Education and Sport Pedagogy</i></p> </div>		<div data-bbox="284 1487 644 1749" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Article 5 <i>Carrefours de l'Education</i></p> </div>

Figure 12. Récapitulatif des articles scientifiques réalisés dans le cadre de cette thèse

CHAPITRE 6

LES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS D'EPS POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Le chapitre 6 présente les résultats concernant les modalités d'intervention de Sophie et de Pierre pour obtenir des effets durables et structurants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS, de leur première rencontre avec les élèves jusqu'à la fin de la première séquence d'enseignement. Il est structuré en deux temps.

Premièrement, nous nous concentrons sur l'activité de Pierre. L'enseignant s'est transformé en véritable « métronome humain » afin de *favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage*. Ces résultats ont amené la rédaction de l'article intitulé « *"L'enseignant d'EPS à la recherche du temps perdu" : Se transformer en métronome humain pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage* », et soumis en novembre 2018 à la revue *eJRIEPS*.

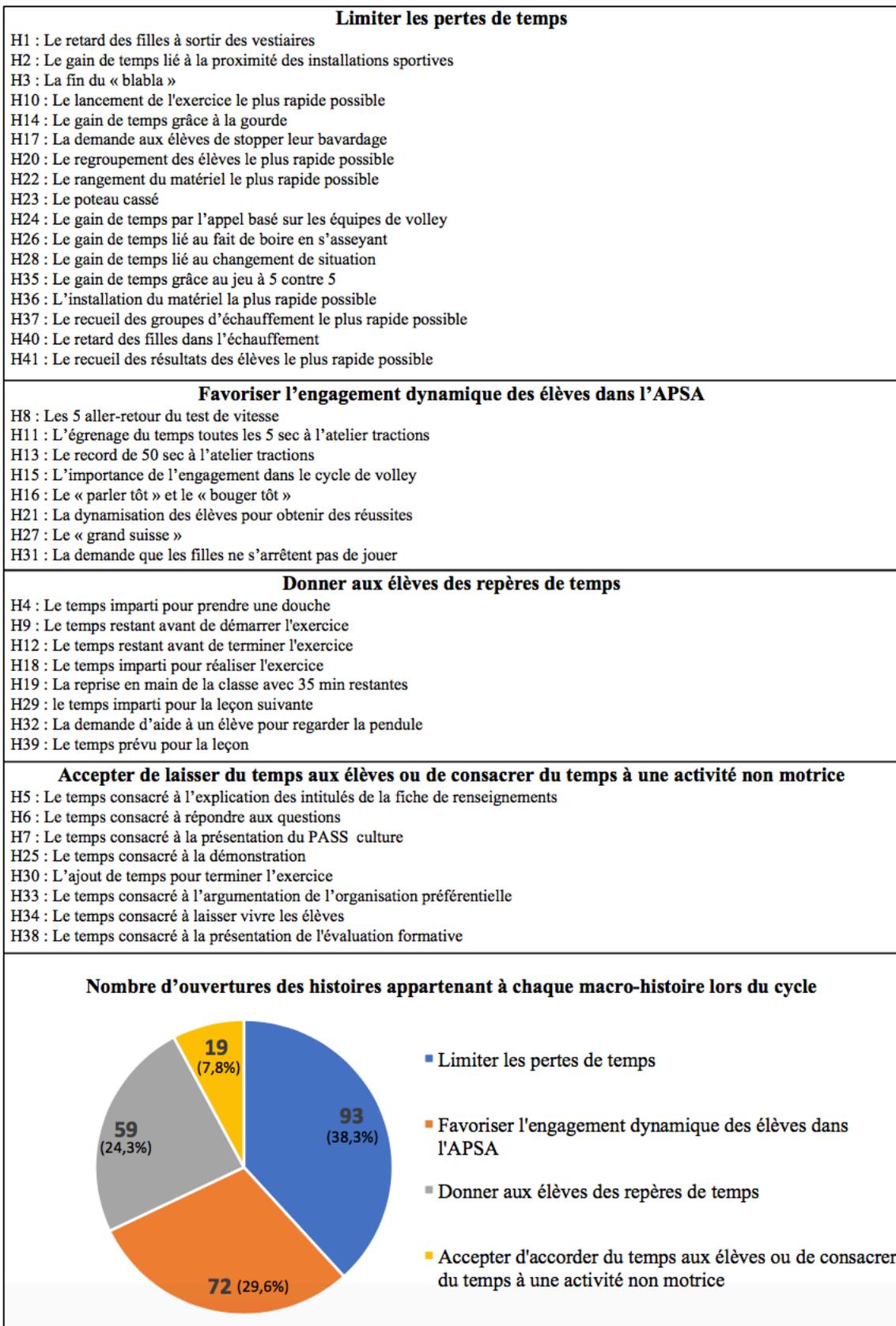
Deuxièmement, nous présentons les modalités d'intervention de Sophie, qui s'est appuyée sur la métaphore d'un « couteau qui glisserait sur de la crème fraîche » pour nommer « ce qu'il y a à apprendre en natation. Ces résultats ont conduit à la rédaction de l'article intitulé « *"Swim like a knife slipping on fresh cream" The role of metaphors in struggling students' engagement with learning activities in physical education* ». Il a été soumis à la Revue *Physical Education and Sport Pedagogy* en décembre 2018 et est actuellement en révision.

1. ETUDE DE CAS N°1 (PIERRE) – "L'ENSEIGNANT D'EPS A LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU" : SE TRANSFORMER EN METRONOME HUMAIN POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Les résultats sont présentés en trois temps, décrivant successivement : (a) les histoires durant lesquelles l'enseignant était préoccupé par l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage ; (b) la dynamique de ces histoires au cours de la séquence d'enseignement ; (c) les effets perçus par l'enseignant de ses modalités d'intervention dans le cadre des histoires sur l'engagement des élèves tout au long de la séquence.

1. 1. Histoires liées à l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

Quatre macro-histoires ressortent de l'analyse des cours d'expérience de l'enseignant, au sein desquelles se répartissent 41 histoires traduisant sa préoccupation de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Celles-ci traduisent différents « usages du temps » (Chopin, 2010) par l'enseignant : (a) limiter les pertes de temps ; (b) favoriser l'engagement dynamique des élèves dans l'APSA ; (c) donner aux élèves des repères de temps ; (d) accepter de laisser du temps aux élèves ou de consacrer du temps à une activité non motrice. Le Graphique 7 présente la répartition des 41 histoires dans les quatre macro-histoires ainsi que leur nombre d'ouvertures lors des huit leçons.



Graphique 7. Répartition des histoires dans les macro-histoires et nombre d'ouvertures lors des leçons

Nous constatons que deux tiers des ouvertures appartiennent à deux macro-histoires (« limiter les pertes de temps et « favoriser un engagement dynamique des élèves dans l'APSA »). Les deux autres macro-histoires sont moins représentées dans le cours d'expérience de l'enseignant (Donner aux élèves des repères de temps, et Accepter de laisser du temps aux élèves ou de consacrer du temps à une activité non motrice). Chaque macro-histoire est présentée par la suite, en prenant pour exemple l'histoire comportant le plus grand nombre d'ouvertures au cours de la séquence d'enseignement.

1.1.1. Limiter les pertes de temps

La macro-histoire « Limiter les pertes de temps » regroupe 17 histoires qui se sont ouvertes 93 fois au cours de la séquence d'enseignement. Une histoire intitulée « Le lancement de l'exercice le plus rapide possible » (Histoire 10) s'est ouverte 52 fois. Par exemple, lors de la troisième leçon, cette histoire s'est ouverte de 34'03 à 36'18. Après avoir regroupé les élèves, L'enseignant a présenté un exercice en trois contre trois consistant à ce que les réceptionneurs partent « collés au filet » lors du service adverse, afin de favoriser le « bouger tôt » en volley-ball. Il a cherché à faire que cet exercice débute le plus rapidement possible en passant entre les élèves, et en les incitant de façon pressante à se placer sur les terrains : « *Les gars dépêchez-vous ! Il est 54, à 55, on démarre hein ! Vous vous débrouillez hein ! Trois par trois !* ». Il a ensuite compté à rebours puis donné le signal du début de la situation. Durant cette histoire, L'enseignant avait pour préoccupation d'accélérer la mise en place des élèves sur les terrains pour démarrer l'exercice le plus vite possible en agaçant les groupes de 3 le mieux possible (E). A ce moment il percevait « trop d'inertie » chez les élèves (« *ça ne démarre pas, les plots ne sont pas mis, certains élèves restent en retrait et ne sont pas intégrés à un groupe, un élève se roule par terre* ») (R). Il savait qu'un manque de compréhension des consignes pouvait expliquer le fait que des élèves ne démarrent pas rapidement (S) et a construit la connaissance qu'il n'avait peut-être pas été suffisamment clair dans ses explications (I).

1.1.2. Favoriser l'engagement dynamique des élèves dans l'APSA

La macro-histoire « Favoriser l'engagement dynamique des élèves dans l'APSA » comprend 8 histoires, qui se sont ouvertes 72 fois au cours de la séquence d'enseignement. Par exemple, l'histoire intitulée « La dynamisation des élèves pour obtenir des réussites » (Histoire 21) s'est

ouverte 44 fois. Lors de la cinquième leçon, elle s'est ouverte de 32'41 à 38'47, alors que L'enseignant a proposé aux élèves un exercice consistant à ce que les élèves réceptionneurs, regroupés au sein d'un cercle central, soient amenés à s'extraire le plus rapidement possible du cercle lors du service afin de produire une action efficace sur la balle. L'enseignant, situé à côté du deuxième terrain, a dynamisé les élèves en scandant des paroles « *ça bouge pas du tout là !* », « *Allez, vite, vite, faut que vous y arriviez hein !* », « *vous avez le droit de bouger dès qu'elle [l'élève au service] sert !* », « *aller, vite vite faut que vous y arriviez, encore !* » etc. Dans cette histoire, la préoccupation de l'enseignant était de dynamiser les élèves et de faire en sorte qu'ils « bougent » (E). Pour lui, en volley-ball, « *ne pas réussir est une chose, mais il faut bouger, essayer* », surtout que les élèves ont déjà eu plusieurs leçons (S). En observant les élèves à ce moment il jugeait que c'était « *mou* », plusieurs ballons tombant au sol sans qu'aucun élève n'ait tenté de les récupérer, générant dans le même temps chez lui un sentiment d'agacement (R). Il a ainsi construit la connaissance que plus les élèves sont nombreux, moins les élèves se responsabilisent, en se « reposant » sur les autres. Il insistera donc pour que les élèves jouent par équipes de quatre la prochaine fois (I).

1.1.3. Donner aux élèves des repères de temps

La macro-histoire intitulée « Favoriser l'engagement dynamique des élèves dans l'APSA » réunit 8 histoires, qui se sont ouvertes 59 fois lors deux huit leçons. Par exemple, l'histoire « Le temps restant avant de terminer l'exercice » (Histoire 12) s'est ouverte 27 fois. Lors de la quatrième leçon, l'enseignant s'est inséré dans un groupe d'élèves engagés dans la réalisation de l'échauffement en autonomie. Il les a accompagnés en reproduisant les mêmes gestes qu'eux, répondant à leurs questions et apportant certaines régulations concernant les actions réalisées. A 9'13, il a indiqué aux élèves : « *il vous reste deux minutes !* » avant de poursuivre en disant « *donc là on va aller assez vite parce qu'autrement on ne va pas avoir le temps de faire d'étirements* ». Dans cette histoire, la préoccupation de l'enseignant était d'accélérer le rythme de travail des élèves pour qu'ils aient le temps de réaliser l'intégralité de l'échauffement prévu. Plus généralement, il souhaitait que les élèves intègrent progressivement la durée de six minutes comme base systématique pour calibrer leur routine d'échauffement dans un temps prédéfini (E). Observant à ce moment que certains élèves n'avaient pas débuté les étirements, et jugeant le temps restant pour terminer l'exercice comme très limité (R), il les a prévenus du temps restant (U), sachant que les étirements nécessitaient environ 1 minute 30 pour être réalisés correctement (S).

1.1.4. Accepter de laisser du temps aux élèves ou de consacrer du temps à une activité non motrice

La macro-histoire intitulée « Accepter de laisser du temps aux élèves ou de consacrer du temps à une activité non motrice » regroupe 8 histoires, qui se sont ouvertes 19 fois lors de la séquence d'enseignement. Par exemple, l'histoire « Le temps consacré à la démonstration » (Histoire 25) s'est ouverte cinq fois. Lors de la cinquième leçon, cette histoire s'est ouverte alors que l'enseignant expliquait l'exercice du cercle central, précédemment évoqué. Durant cette leçon amputée d'une heure, l'enseignant s'est adapté au manque de temps en ne proposant qu'un exercice qu'il a pris le temps de présenter aux élèves sur la base d'une démonstration : *« l'objectif c'est vous faire déplacer très vite mais vous avez le droit de bouger dès que l'autre sert, je vais juste faire une démonstration pour que ça soit très clair parce que le temps va passer très très vite »*. Dans cette situation, L'enseignant a construit la connaissance qu'un seul exercice pouvait avoir lieu durant cette leçon en raison du manque de temps disponible (I). Il a donc consacré du temps à la présentation de cet exercice pour le rendre « rentable » selon ses termes, en faisant en sorte que les élèves comprennent clairement de quoi il s'agit (E) : *« je sais pertinemment qu'il n'y aura qu'une situation pédagogique donc faut qu'elle soit rentable (...) faut que ce soit hyper bien compris »*. Il savait que ce type de situation pouvait évoluer de différentes façons, qu'il est possible de *« changer d'adversaires, de partenaires, bon voilà, on peut faire une montée-descente... »* (S). Il a donc pris le temps de l'expliquer aux élèves en proposant une démonstration (U).

1.2. Dynamique des histoires liées à l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

La dynamique des histoires liées à l'engagement des élèves dans le travail est présentée à trois niveaux : (a) au niveau de la séquence d'enseignement, afin de mettre en évidence la distribution des histoires et leur redondance ; (b) au niveau de la leçon, en prenant l'exemple de la troisième leçon, qui a comptabilisé le plus grand nombre d'ouvertures d'histoires ; (c) au niveau d'une histoire, avec l'exemple les deux histoires s'étant le plus souvent ouvertes lors du cycle.

1.2.1. La dynamique des histoires à l'échelle de la séquence d'enseignement

Le recensement du nombre d'ouvertures des 41 histoires réparties dans les quatre macro-histoires durant les huit leçons met en évidence deux caractéristiques de leur dynamique au cours de la séquence : (a) la variabilité de la distribution globale des histoires sur la durée de la séquence, et (b) la variabilité de la fréquence d'ouverture des différentes histoires au cours de la séquence.

- Variabilité de la distribution globale des histoires sur la durée de la séquence : 243 ouvertures d'histoires au cours desquelles L'enseignant a cherché à favoriser l'engagement des élèves par un « usage du temps » particulier ont été dénombrées. La distribution globale de ces ouvertures au cours de la séquence présente des fluctuations qui témoignent de particularités liées à certaines leçons. La troisième leçon comporte 49 ouvertures tandis que la dernière leçon en comporte seulement 16. Des disparités apparaissent également entre les quatre macro-histoires dans chaque leçon. Par exemple, la cinquième leçon (écourtée d'une heure) comporte relativement peu d'ouvertures des macro-histoires « Limiter les pertes de temps » (six ouvertures) et « Favoriser l'engagement dynamique des élèves dans l'APSA » (six ouvertures), comparativement aux autres macro-histoires.
- Variabilité de la fréquence d'ouverture des différentes histoires au cours de la séquence : trois cas typiques peuvent être pointés. Le premier cas concerne les histoires ponctuelles ou faiblement récurrentes (entre une et cinq ouvertures lors de la séquence d'enseignement). Ce cas concerne 32 histoires à l'image du « gain de temps grâce au jeu à 5 contre 5 » (Histoire 35) ou du « grand suisse » (Histoire 27). Le deuxième cas concerne des histoires moyennement récurrentes (entre six et 25 ouvertures lors de la séquence d'enseignement). Ce cas concerne sept histoires comme « Le temps imparti pour réaliser l'exercice » (Histoire 18) qui comporte 13 ouvertures et « Le regroupement des élèves le plus rapide possible » (Histoire 20) qui en comporte 15. Le troisième cas concerne des histoires fortement récurrentes (nombre d'ouvertures supérieur à 40 lors de la séquence d'enseignement). Ce cas concerne deux histoires : « Le lancement de l'exercice le plus rapide possible » (Histoire 10) qui comporte 52 ouvertures et « La dynamisation des élèves pour obtenir des réussites » (Histoire 21) qui s'est ouverte 44 fois.

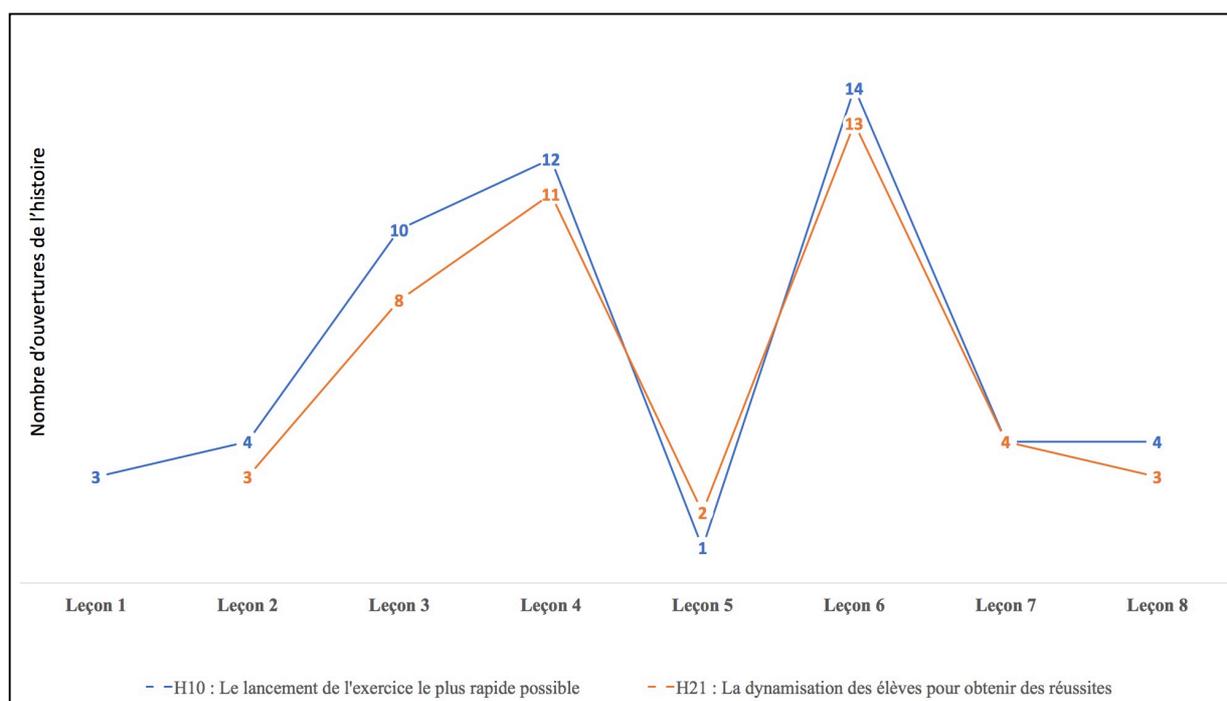
1.2.2. La dynamique des histoires à l'échelle d'une leçon : l'exemple de la troisième leçon

L'analyse de la dynamique des histoires à l'échelle de chaque leçon met en évidence une certaine structure temporelle de ces leçons, délimitant des « phases » distinctes du point de vue du cours d'expérience de l'enseignant. Par exemple, la troisième leçon de la séquence s'organise dans la succession de trois phases repérables, au cours desquelles le nombre et la durée des histoires ouvertes varient dans le cours d'expérience de l'enseignant (Graphique 8) :

- Phase 1 : durant les quinze premières minutes, qui correspondent à la présentation de la leçon et à l'échauffement des élèves, une histoire s'est ouverte trois fois, dont une fois durant plus de quatre minutes : « Le poteau cassé » (Histoire 23). L'enseignant craignait en effet d'être contraint de faire jouer les élèves sur deux terrains au lieu de trois durant cette leçon, diminuant ainsi fortement leur temps d'engagement moteur.
- Phase 2 : durant les 45 minutes suivantes, l'activité de l'enseignant était structurée par une multitude d'histoires, pour la plupart très courtes, qui s'agençaient de façon séquentielle (e. g. « Le regroupement des élèves le plus rapide possible » (Histoire 20) et « Le lancement de l'exercice le plus rapide possible » (Histoire 10)), ou synchrone (« Le temps consacré à la démonstration » (Histoire 25) et « Le temps consacré à répondre aux questions » (Histoire 6)). Certaines étaient isolées, sans lien particulier avec d'autres histoires (e. g. « Le grand suisse » (Histoire 27)).
- Phase 3 : à partir d'une heure, l'activité de l'enseignant a présenté une configuration plus épurée, contenant seulement quelques histoires agencées de façon alternative : « Le lancement de l'exercice le plus rapide possible » (Histoire 10) et « La dynamisation des élèves pour obtenir des réussites » (Histoire 21) s'ouvrent puis laissent successivement la place à l'autre. « Le parler tôt et le bouger tôt » (Histoire 16) s'ouvre également dans le cadre d'un regroupement.

1.2.3. La dynamique de développement à l'échelle d'une histoire

Si nous prenons l'exemple des deux histoires les plus récurrentes dans l'activité de l'enseignant lors de la séquence, « Le lancement de l'exercice le plus rapide possible » (**Histoire 10**) et « La dynamisation des élèves pour obtenir des réussites » (**Histoire 21**), nous observons que ces deux histoires, qui appartiennent à deux macro-histoires distinctes, présentent un nombre d'ouvertures analogue au cours de la séquence, et au cours de chaque leçon (Graphique 9). Pour autant, elles ne sont pas synchrones : leurs ouvertures respectives présentent un ordonnancement typique, chacune s'ouvrant lorsque l'autre s'est clôturée, dans un ordre séquentiel récurrent. Le nombre d'ouvertures de ces deux histoires est cependant marqué par de fortes fluctuations au cours de la séquence.



Graphique 9. Evolution du nombre d'ouvertures des histoires

Le développement de ces histoires n'a pas connu de rebondissement au cours de la séquence d'enseignement. Ces histoires se sont ouvertes, se sont développées et se sont clôturées de la même manière tout au long de la séquence d'enseignement :

- « Le lancement de l'exercice le plus rapide possible » (**Histoire 10**) s'est ouverte systématiquement lorsque l'enseignant était préoccupé par le fait d'engager les élèves dans une activité motrice (E) en courant, en scandant des consignes, en tapant dans ses

mains et en comptant à rebours (U). Il percevait qu'ils prenaient du temps à se mettre en place, errant sur les terrains à la recherche de partenaires, tardant à prendre les plots, discutant passivement ou s'engageant dans des activités déviantes comme jouer au basket (R), ce à quoi il s'attend (A) notamment lorsqu'il y a du matériel à installer ou que les élèves ont le choix de s'associer par affinité (S).

- « La dynamisation des élèves pour obtenir des réussites » (Histoire 21) s'est ouverte lorsque l'enseignant s'est mis à observer, encourager et à réguler l'activité des élèves en volley-ball, cherchant à dynamiser leur engagement (E). Il observait (U), sans être surpris (A), que les élèves étaient peu dynamiques, que le rythme était lent, que les ballons tombaient souvent par terre et qu'il y avait peu d'échanges (R). Il savait qu'en étant présent pour les encourager, les activer, en scandant des paroles, en tapant dans ses mains, il pourrait les dynamiser davantage (S).

1.3. Les effets de son intervention perçus par l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

L'analyse et la catégorisation des représentations (R) de l'enseignant au cours de la séquence a révélé que celui-ci était sensible à certains effets de ses interventions visant à « utiliser le temps » pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Ceux-ci étaient associés à deux catégories de jugements contrastés. Dans certains cas, l'enseignant jugeait ces effets comme étant « positifs ». C'était le cas par exemple lorsque l'engagement des élèves était « dynamique » et/ou « limitait les pertes de temps ». Dans d'autres cas, l'enseignant constatait une absence d'effets significatifs. C'était le cas par exemple lorsque l'engagement des élèves n'était « pas assez dynamique » et/ou « générait des pertes de temps » de son point de vue. L'évolution du nombre de perceptions liées à ces effets recensés lors de chaque leçon a fait ressortir que lors de deux leçons sur huit (cinquième et huitième leçon), l'enseignant a perçu davantage d'effets positifs de ses interventions sur l'engagement des élèves que d'absences d'effets significatifs. Ces effets sont présentés en prenant pour exemple les deux histoires comportant le plus grand nombre d'ouvertures au cours de la séquence d'enseignement.

1.3.1. Des effets positifs perçus sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

Sur l'ensemble des jugements perceptifs de l'enseignant analysés (n= 310), 121 d'entre eux concernaient un engagement des élèves dans le travail jugé positif, consécutivement à des interventions manifestant un « usage du temps » particulier. Ces effets positifs perçus se sont parfois rapportés à la rapidité de mise en place des élèves dans un exercice qu'il avait prescrit (« Le lancement de l'exercice le plus rapide possible », **Histoire 10**). Lors de la troisième leçon, les élèves ont réalisé un échauffement spécifique consistant à comptabiliser le plus grand nombre de passes à deux en une minute. Entre deux essais, l'enseignant stoppait la réalisation de l'exercice pour que les élèves notent leur score, puis lançait l'essai suivant. A 28', L'enseignant a pressé les élèves de se mettre en place rapidement, en comptant à rebours avant de démarrer le chronomètre. Il a perçu des effets positifs sur l'engagement des élèves de cette modalité d'intervention : « L'enseignant : *Voilà alors le petit compte à rebours qui... ça marche hein parce ce qu'ils se replacent vite.* Chercheur : *Ouais et tu le vois ça ?* L'enseignant : *Ouais, ouais, ouais, ouais ! Je me dis que ça commence à faire effet quoi... C'est une petite modalité de mise en route, c'est la deuxième leçon... Il est chiant ce prof il veut que ça démarre toujours au quart de tour (Rire). Mais ils se plient à la règle... ça devient une norme tacite entre nous. (...) Et puis là, j'ai commencé à 10, des fois je commence à 5.* Chercheur : *Ouais, t'as commencé à 10 ?* L'enseignant : *Oui parce que y en a qui étaient loin de leur base (...) comme ils ont couru bah c'est allé plus vite ».*

Du point de vue de l'enseignant, l'engagement des élèves a même participé de la création d'une dynamique de groupe lorsqu'il les a pressés à se mettre en place rapidement sur les terrains. Par exemple, lors d'une autre ouverture de la même histoire durant la quatrième leçon (à 1h16'), il a pressé les élèves de se mettre en place au point de démarrer le chronomètre alors que tous les élèves n'étaient pas encore prêts : « *Allez, hop ! Y'a pas trop de contraintes là hein. Tout le monde joue. Allez, vite, vite, vite, les filles. Tout le monde joue. Rangez-moi les ballons. C'est à vous ça ? C'était là. C'était déjà là ? Faudrait mieux qu'il le ramasse, oui... DEPART DANS DIX SECONDES : 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, TOP, c'est parti ».* Durant cette histoire, il a perçu qu'une dynamique s'était créée entre les élèves, témoignant de leur engagement dynamique pour obtenir le gain du match, ainsi qu'il l'a commenté lors de l'entretien d'autoconfrontation : « L'enseignant : *ils [ne] sont pas prêts et ça va démarrer quoi... Voilà ! (Montre), ça je le sens... Je m'en fiche, je m'en fiche, y'a un moment faut... on y va et ils marquent un point, ils[ne] sont pas là. Et alors là, y'a la pression, hey ! oh ! viens par là ! (Imite les élèves). (...) eux ils se sont fait planter un point parce que personne n'était là... Ah ! mais va pas y avoir*

trois points comme ça ! Ça veut dire que là, (Montre) on a créé de la dynamique de groupe.
Chercheur : *Ah, ouais, là, tu sens que ça a créé de la dynamique ?* L'enseignant : *Bah oui, ! Parce que ils sont sensibles au score donc et ben on va en profiter, donc on joue, tant pis pour eux.* Chercheur : *Et à quoi tu le vois ?* L'enseignant : *Parce que [il n']y a pas deux points (Rire) ».*

1.3.2. Une absence d'effets significatifs sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

Sur l'ensemble des jugements perceptifs de l'enseignant analysés (n= 310), 189 traduisaient l'absence d'effets (à ses yeux) de ses modalités « d'usage du temps » dans ses interventions pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Cela s'est parfois produit alors que l'enseignant cherchait à dynamiser l'engagement des élèves lors d'exercices réalisés (« La dynamisation des élèves pour obtenir des réussites », **Histoire 21**). Lors de la troisième leçon, L'enseignant a proposé un exercice consistant à ce qu'un groupe d'élève placé d'un côté du filet servent des ballons à un autre groupe, situé de l'autre côté du filet, qui se déplace pour réceptionner un maximum de ballons et les remettre dans le camp adverse. A 1h02', Il s'est positionné sur un terrain, scandant des encouragements et des incitations verbales à l'adresse des élèves : « *On enchaîne, on la passe, on la passe, encore, allez ! Voilà, passe-la, passe-la. Coentin ! Deux ! Annoncez votre rôle. C'est pas grave, c'est pas grave. T'occupe pas de la balle. Oui, encore, voilà ça fait trois... Encore, encore, c'est pas grave, allez ! On enchaîne, c'est pas grave. (...) Prêts ? On enchaîne, c'est parti, on est toujours à trois. Quatre. Là, y'a personne qu'est bien placé. Y'en a un qui ramène, c'est pas grave, t'occupe pas de la balle, allez, allez les gars ! Bougez, bougez, bougez, bougez, bougez. Oui ça c'est bien et tu la passes, oui. On est à quatre. Allez encore. Récep, attaque, cinq ! Allez, passe là, passe là, voilà ! Six !* ». Durant l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignant a cependant exprimé son jugement que les élèves ne réagissaient pas à ses interventions selon ses attentes : « *c'est mou (...) la balle elle arrive et y en a qui regardent en arrière... y a une balle qui arrive devant l'autre, il est là (mime un élève qui regarde une balle tomber avec lenteur), il n'est pas orienté vers la balle quoi (...) Ca bouge pas, les pieds sont scotchés* ».

A nouveau, l'enseignant a relié l'engagement des élèves dans le travail à la dynamique collective créée en classe. Dans le cadre de cette histoire, certaines perceptions de l'enseignant d'une absence d'effets significatifs de ses interventions témoignaient selon lui d'une absence de dynamique entre les élèves. Lors de la septième leçon, de 38'05 à 48'03, L'enseignant a

observé un match entre deux équipes, scandant à nouveau des encouragements et conseils à l'adresse des élèves. Or, durant l'entretien, il a affirmé : « *ils font tomber des balles, ils sont plus en posture de vigilance (...) on ne voit pas dans leur attitude qu'ils sont dirigés tous vers celui qui va recevoir pour éventuellement l'aider. S'il réussit tant mieux, s'il ne réussit pas, la balle elle va tomber et puis voilà. Y [n'y] a pas cet esprit d'équipe pour empêcher le ballon de tomber quoi. Voilà, donc Eva pas mieux, voilà. Donc ça devient haché, c'est plus... pour moi, c'est plus du volley (...) service, la balle tombe, on va chercher la balle, voilà, on manque de dynamique* ».

2. ETUDE DE CAS N°2 (SOPHIE) – "NAGER COMME UN COUTEAU QUI GLISSERAIT SUR DE LA CREME FRAICHE" : LE ROLE DES METAPHORES POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT D'ELEVES EN DIFFICULTE DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

La reconstruction du cours d'expérience de Sophie a révélé qu'elle visait à favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en rendant structurant, dès la deuxième leçon de natation, l'utilisation de l'image d'un « couteau qui glisserait sur la crème fraîche » pour nommer « ce qu'il a à apprendre ». Cette image a été utilisée de façon récurrente par Sophie, à chaque leçon, en se dissociant en 34 histoires revenant au cours du cycle comme une véritable habitude au sein de la classe. Les résultats sont présentés en trois temps : (a) la présentation des histoires durant lesquelles Sophie était préoccupée par l'engagement des élèves dans le travail ; (b) la dynamique de ces histoires au cours du cycle ; (c) les effets perçus par Sophie du « couteau sur la crème fraîche » sur l'engagement des élèves tout au long du cycle.

2.1. Histoires visant à stimuler ou entretenir l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

Les 34 histoires identifiées ont été regroupées dans quatre macro-histoires ayant des objectifs distincts : (a) favoriser l'horizontalité du corps des élèves en nage ventrale ; (b) favoriser l'horizontalité du corps des élèves en nage dorsale ; (c) favoriser la respiration aquatique des élèves ; (d) favoriser la visualisation de son corps ou du corps d'un autre élève. Certaines histoires s'insèrent dans une seule macro-histoire, tandis que d'autres, relevant de plusieurs objets simultanés, s'insèrent dans plusieurs d'entre elles.

2.1.1. Favoriser l'horizontalité du corps des élèves en nage ventrale

La macro-histoire « favoriser l'horizontalité du corps des élèves en nage ventrale » regroupe 25 histoires durant lesquelles enseignante a incité les élèves à nager sur le ventre à la manière d'un « couteau » qui glisserait sur de la « crème fraîche ». L'histoire intitulée « la présentation du couteau sur la crème fraîche » (**Histoire 1**), qui initie cette macro-histoire, s'est ouverte durant la deuxième leçon de natation. Les élèves étaient regroupés devant le tableau après un échauffement durant lequel ils ont eu à nager durant 6 minutes avec l'aide matérielle qu'ils souhaitaient. L'enseignante leur avait annoncé qu'il fallait « *essayer de mettre la tête dans l'eau (...). Imaginez que vous êtes un couteau, imaginez que l'eau, c'est de la crème fraîche, et qu'avec votre couteau, vous allez glisser sur la crème fraîche (se penche et mime l'action de glisse avec la main). Donc on essaie de se mettre en position du couteau (les bras en position de glisse), ou comme une planche, ou comme un requin, et on va essayer de glisser le plus possible sur la crème fraîche* ». Durant cette histoire l'enseignante a demandé aux élèves de nager comme s'ils étaient un « couteau » qui glissait sur de la « crème fraîche » (U), avec pour préoccupation de susciter la « *recherche de sensations agréables dans l'eau* » pour changer le rapport des élèves à la nage (E). Cette modalité d'intervention était basée sur le vécu de l'enseignante et sur ses connaissances des élèves scolarisés en SEGPA, pour qui les jeux de type concurrence pouvaient créer des frustrations (S). Sophie a constaté que ces images amusaient les élèves (R), ce qui a validé la connaissance selon laquelle donner des images aux élèves générait des « *moments un peu clown* » qui instaurent un moment plaisant à la fois pour eux et pour l'enseignante (I).

2.1.2. Favoriser l'horizontalité du corps des élèves en nage dorsale

La macro-histoire « favoriser l'horizontalité du corps des élèves en nage dorsale » est formée de 10 histoires durant lesquelles Sophie a également incité les élèves à nager sur le dos comme un « couteau » qui glisserait sur de la « crème fraîche ». Par exemple, lors de la sixième leçon, les élèves avaient eu pour consigne de nager durant six minutes, en allant d'un côté sur le ventre, et de l'autre côté sur le dos. Sophie s'est déplacée le long de la ligne d'eau, distribuant des consignes plus ou moins longues aux élèves qui passaient devant elle. L'histoire intitulée « la planche de Jayson comme un dossier de chaise au lieu d'un couteau » (**Histoire 17**) s'est ouverte lorsqu'elle a vu nager Jayson sur le dos en étant adossé à sa planche. Elle l'a arrêté et

lui a dit : « *Jayson, Jayson Jayson ?! T'es toujours comme ça sur le dos ? Tu mets toujours ta planche ici, comme un dossier de chaise ? Est-ce que, est ce que c'est pas possible de faire autrement, pour faire le couteau, nan ? Pour l'instant pas ? C'est pas possible de faire ici ?* ». Durant cette histoire, l'enseignante a validé la connaissance que Jayson résistait au fait de s'allonger dans l'eau avec l'image du couteau sur le dos (I). En effet, il tenait sa planche le long du dos au lieu de s'allonger en la tenant avec les bras tendus (R). Sachant qu'elle n'avait pas donné aux élèves « *d'autres nouvelles images, d'autres sensations* » concernant la nage dorsale (S), elle a suggéré à Jayson de placer sa planche plus loin pour s'allonger et faire le couteau au lieu de la mettre comme un dossier de chaise (U). Sa préoccupation était de faire en sorte que Jayson allonge davantage son corps lorsqu'il nageait sur le dos (E).

2.1.3. Favoriser la respiration aquatique des élèves

La macro-histoire « favoriser la respiration aquatique des élèves » s'organise dans 17 histoires. Durant ces histoires, Sophie a incité les élèves à mettre la tête sous l'eau de manière à faire le « couteau ». Par exemple, l'histoire intitulée « le corps couteau avec la tête dans l'eau et pas le corps banane » (**Histoire 31**) s'est ouverte lors de la douzième leçon. Les élèves étaient regroupés devant l'enseignante après l'échauffement. Après avoir donné la consigne aux élèves de « placer correctement sa respiration » durant la tâche de six minutes, elle a précisé aux élèves, en accompagnant ses propos d'un schéma de nageur avec la tête sortie de l'eau et le corps à la verticale, que « *si on place sa tête comme ça, on a plus de chance de faire le couteau dans la crème fraîche que si on place sa tête en dehors de l'eau, qu'on regarde devant et qu'on respire ici, parce si on a la tête en dehors de l'eau, on va avoir un corps qu'on appelle banane d'accord donc on essaie de faire le corps couteau et non pas le corps banane* ». Lors de cette histoire, Sophie a questionné les élèves concernant la respiration en natation (U). S'attendant à ce qu'ils ne comprennent pas toutes les notions abordées (A), elle a observé les réactions des élèves, notamment d'Anaïs et d'Amandine (R) car elle savait qu'elles connaissaient des difficultés de conceptualisation mais que pour elles, « *les images ça marche parce que par exemple tout à l'heure quand je vais leur parler de banane, elles sourient* » (S). Malgré tout, elle était préoccupée par le fait que les élèves construisent eux-mêmes la notion de respiration comme quelque chose qui permet d'améliorer la nage (E).

2.1.4. Favoriser la visualisation de son corps ou du corps d'un autre élève

La macro-histoire intitulée « favoriser la visualisation de son corps ou du corps d'un autre élève » est composée de 13 histoires durant lesquelles il s'agit d'amener les élèves à observer le « couteau sur la crème fraîche » via différents médias (le tableau, la vidéo, l'observation directe, *etc.*). Par exemple, lors de la quatrième leçon, Sophie est intervenue dans le cadre d'une histoire intitulée « le Max-couteau avec la tête dans l'eau comme une fusée et pas comme une banane » (**Histoire 6**). Elle a utilisé un bonhomme articulé, nommé Max, et a questionné les élèves sur la base de positions qu'elle lui a fait adopter : « **Sophie** : *j'ai juste ramené mon Max là, allez venez voir. Asseyez-vous. Ok il est comme ça. Ça, c'est mon Max débutant. Max débutant et c'est un Max heu... vous allez me redire de quoi on a parlé et ça mon Max, à quoi ça vous fait penser ça ? Quelle image ?* **Elèves** : *Au couteau.* **Sophie** : *Au couteau, c'est mon Max-couteau. Donc le Max débutant il va être, il va avoir ce qu'on appelle un corps un peu comme une banane. Ouais, il va avoir, regardez, l'eau elle est ici, il va avoir les pieds dans l'eau ici mais il va être un peu comme une banane. Et mon Max, il va chercher... Oui ! Comme il a dit Jayson, il va chercher à se mettre comme une fusée, comme une fusée, très bien* ». Dans cette histoire, l'enseignante a utilisé Max, un bonhomme articulé à qui elle a fait prendre des positions supports d'un questionnement des élèves (U). Elle comptait sur Max pour « susciter l'intérêt » des élèves (E), notamment parce que c'est « nouveau » (S). Elle a constaté qu'ils ressortaient l'image du « couteau » et d'autres termes comme celui de la « fusée », ce qui leur procurait du plaisir et détendait certains élèves (R). Elle a alors construit la connaissance selon laquelle les élèves faisaient des associations d'idée et qu'elle se rapprochait du résultat (I).

2.2. Dynamique des histoires orientées vers l'engagement des élèves dans le travail

Le Graphique 10 présente la répartition des 34 histoires sur la durée du cycle de natation. Elle met en évidence trois éléments majeurs : (a) concernant l'agencement temporel des histoires, nous constatons l'ouverture d'au moins une histoire par leçon ; (b) concernant la redondance de l'ouverture des histoires, nous percevons que ces dernières apparaissent ponctuellement, pour une grande majorité, lors du cycle ; (c) concernant la durée des histoires, nous constatons le caractère bref (environ une minute) de la majorité des histoires.

2.2.1. Une ouverture régulière d'au moins une histoire à chaque leçon

L'agencement temporel des 34 histoires lors du cycle de natation a révélé l'ouverture d'au moins une histoire à chaque leçon, ce qui témoigne d'une recherche réitérée d'effets de l'image du « couteau sur la crème fraîche » sur l'activité des élèves. Toutefois, le nombre d'ouvertures d'histoires par leçon variait au cours du cycle. Par exemple, lors de la onzième leçon s'est ouverte l'histoire intitulée « la fusée dans le cerceau » (**Histoire 30**). Durant cette leçon, contrairement à la structure des autres leçons du cycle, les élèves ont exclusivement effectué des « parcours », consistant à réaliser des sauts, des coulées, des passages dans une cage ou encore du toboggan. Or, peu d'histoires se sont ouvertes dans le cadre de ces « parcours ». A l'inverse, sept histoires ponctuelles se sont ouvertes lors de la quatrième leçon, en relation avec des circonstances particulières. Tout d'abord, Sophie a utilisé Max, le bonhomme articulé, et lui fait prendre des positions appuyant l'utilisation de termes comme le « couteau » ou la « fusée ». D'autres histoires se sont alors ouvertes en lien avec des perceptions de Sophie concernant des positions d'élèves dans l'eau encore trop « verticales », durant lesquelles elle a réutilisé ces mêmes termes. Ainsi, le « couteau sur la crème fraîche » constituait une modalité d'intervention récurrente de l'enseignante au cours du cycle, apparaissant cependant de façon plus ou moins fréquente selon le contexte.

2.2.2. Une majorité de histoires ponctuelles lors du cycle

Une majorité d'histoires est apparue de façon ponctuelle, malgré la présence de quelques histoires récurrentes. Sur les 34 histoires identifiées, 27 ne comportaient qu'une ouverture, cinq en comprenaient deux, une en comprenait quatre et une en comprenait huit. Ce résultat marque un renouvellement permanent des interventions de Sophie relatives au « couteau sur la crème fraîche ». Plus précisément, chaque leçon a vu s'ouvrir au moins une histoire ponctuelle, si ce n'est la dernière leçon, au cours de laquelle deux histoires se sont ouvertes à nouveau, après une première ouverture lors de précédentes leçons (« l'allongement sur l'eau pour faire le couteau » (**histoire 21**) et « la tête dans l'eau pour que la pointe du couteau n'empêche pas d'avancer » (**histoire 26**)). Malgré tout, sept histoires ont connu au moins deux ouvertures au cours du cycle. L'histoire regroupant le plus d'ouvertures est « la planche comme la lame du couteau pointue » (**histoire 3**). Elle s'est ouverte huit fois de la deuxième à la sixième leçon, notamment lors d'interventions de Sophie à des élèves en particulier, dans le cadre de consignes très brèves. Par la suite, ce n'est plus la planche mais la tête qui est devenue la « pointe du

couteau », alors que l'enseignante cherchait à engager les élèves dans des contenus non plus centrés sur l'horizontalité du corps sur l'eau mais sur la nécessité d'une respiration aquatique. C'est ainsi que l'histoire intitulée « la tête dans l'eau pour que la pointe du couteau n'empêche pas d'avancer » s'est ouverte quatre fois de la neuvième à la quatorzième leçon.

2.2.3. Une durée brève de la majorité des histoires

La majorité des histoires mises en évidence étaient de brèves durées (inférieures à une minute et trente secondes). Par exemple, les huit ouvertures de l'histoire « la planche comme la lame du couteau pointue » (**histoire 3**) ont duré moins d'une minute. Malgré tout, plusieurs histoires ont comporté un déroulement plus long. Par exemple, les histoires intitulées « la présentation du couteau sur la crème fraîche » (**histoire 1**), et « le recensement du choix des élèves entre grenouille, banane et couteau / espadon » (**histoire 34**) ont été les plus longues. Elles ont constitué des histoires ponctuelles survenant dans le cadre de regroupements collectifs. La plus longue était la dernière histoire du cycle, intitulée « le recensement du choix des élèves entre grenouille, banane et couteau / espadon » (**histoire 34**). Elle est survenue lors de la quatorzième leçon et a duré quatre minutes trente. Elle s'est ouverte lorsque Sophie a débuté le recueil des réponses des élèves concernant la position du corps du partenaire (grenouille, banane ou couteau) sur le ventre et sur le dos. Sophie a pris le temps de questionner chaque élève et de faire émerger des controverses. Ainsi, les effets de l'image du « couteau dans la crème fraîche » recherchés par Sophie semblent davantage reposer sur la répétition de l'ouverture des histoires que sur leur durée.

2.3. Effets perçus par l'enseignante de son usage de l'image du « couteau sur la crème fraîche » sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

L'enseignante a perçu trois sortes d'effets de son usage de l'image du « couteau sur la crème fraîche » sur dans les activités d'apprentissage. De son point de vue, cet usage, (a) a suscité le plaisir des élèves ; (b) a incité les élèves à se focaliser sur les apprentissages et à transformer leur motricité ; et (c) a participé à créer une culture commune au sein de la classe.

2.3.1. L'usage par l'enseignante du « couteau sur la crème fraîche » a favorisé le plaisir des élèves

Premièrement, l'utilisation par l'enseignante de l'image du « couteau sur la crème fraîche » a favorisé selon les perceptions de Sophie le plaisir des élèves, dans 11 histoires. Cet effet, systématiquement présent dans les premières histoires du cycle, s'est estompé dans les propos de l'enseignante par la suite. Par exemple, lors de l'histoire « la respiration sous l'eau pour travailler le couteau et nager comme un requin au lieu d'une grenouille » (**Histoire 5**), Sophie a observé que le mouvement de nage de Timéo rappelait celui d'une grenouille. Elle a alors demandé aux élèves de passer de nageurs « comme des grenouilles » à des nageurs « comme des requins » : « *Timéo il rebondit comme une grenouille, parce que quand je donne, leur donne des images (rire), ça les fait réagir, moi ça me fait rigoler ça me fait du bien et eux aussi ça les fait rigoler, s'ils rigolent c'est qu'ils... c'est que ça les marque* ». Finalement, au cours des histoires durant lesquelles l'enseignante percevait le plaisir des élèves, elle éprouvait elle-même des sensations de plaisir. Celles-ci étaient notamment liées à la succession d'élèves qu'elle parvenait à faire adhérer au travail scolaire. Lors de l'histoire intitulée « la demande de Romain pour savoir s'il faut faire le couteau dans la crème fraîche » (**Histoire 24**), l'ouverture a été liée à la question insistante de l'élève, qui a interrogé Sophie à deux reprises pour savoir s'il fallait « faire le couteau ». Sophie a expliqué en entretien d'autoconfrontation qu'elle « *se marre parce que autant y a les filles qui ont fait le couteau dans la crème fraîche, après ça a été Jayson, le couteau... Et maintenant c'est Romain. Et c'est génial (...). Je l'ai eu, Romain je l'ai eu ! Ouais tu sais comme des poissons, je l'ai eu Romain avec le couteau dans la crème fraîche* ».

2.3.2. L'usage par l'enseignante du « couteau sur la crème fraîche » a amené les élèves à se focaliser sur les apprentissages et à transformer leur motricité

Deuxièmement, 11 histoires sur les 34 identifiées ont été associées à des effets perçus du « couteau sur la crème fraîche » sur la focalisation des élèves sur les apprentissages et la transformation de leur motricité. Ces effets sont apparus dans les premières histoires et se sont intensifiés dans la seconde moitié du cycle. Dans l'histoire « le Max-couteau avec la tête dans l'eau comme une fusée et pas comme une banane » (**Histoire 6**), Jayson a comparé Max à une « fusée ». Or, durant l'exercice suivant, Sophie a constaté que cette image de la « fusée » a été marquante pour l'élève et l'a aidé à s'horizontaliser davantage sur l'eau en nage dorsale. Alors qu'il est passé devant elle, elle lui a dit : « *Jayson, si tu peux, tu mets la planche derrière* ».

d'accord ? Parce que c'est la pointe de ton couteau, si ton couteau il est là tu vois ça ressemble pas trop, tu m'as dit une fusée et bah c'est la tête de ta fusée que tu sois de dos ou sur le ventre. D'accord ? Ta planche c'est la tête de ta fusée. Aller vas-y ». Durant l'entretien, l'enseignante a précisé qu'elle avait délibérément repris le terme de « fusée », utilisé par cet élève lors du regroupement précédent : *« alors ouais, Jayson, voilà je lui reprends ses mots, ta planche c'est la tête de ta fusée, surtout que ça lui a parlé, il a utilisé la fusée et c'est, je me dis c'est incroyable parce que c'est lui qui m'a donné le mot de la fusée, je lui reparle de la fusée et il m'a fait la fusée. Je crois que ça lui parle, alors sur le dos c'est plus difficile mais sur le ventre il va essayer de faire la fusée »* (**Histoire 8**). Plus tard, l'enseignante est revenue vers Jayson. Les transformations de sa motricité étaient telles que l'enseignante a considéré que l'image de la « fusée » l'avait aidé à s'horizontaliser au point de mieux réussir que les meilleurs nageurs du groupe : *« Jayson, il a travaillé avec la main en fusée, les deux mains en fusée devant et du coup, c'est l'un de ceux qui ne perd pas l'équilibration horizontale alors que les bons nageurs vont la perdre »* (**Histoire 11**).

2.3.3. L'usage par l'enseignante du « couteau sur la crème fraîche » a participé à créer une culture commune au sein de la classe

Troisièmement, l'exploitation de l'image du « couteau sur la crème fraîche » a participé, selon Sophie, à créer une culture commune au sein de la classe lors de 9 histoires. Cet effet s'est étendu sur l'ensemble du cycle. Par exemple, dans l'histoire intitulée « l'explication de Nolwenn au sujet d'un couteau qui glisserait sur la crème fraîche » (**Histoire 19**), l'élève a pris la parole pour expliquer l'image du « couteau » à quatre élèves exceptionnellement insérées dans la classe. Son explication, bien que différente de la présentation initiale de l'enseignante en incluant l'idée d'un « gâteau », a témoigné d'une réappropriation que l'élève s'est faite de l'image du « couteau sur la crème fraîche ». D'autres histoires vécues par l'enseignante ont généré des perceptions analogues. Par exemple, dans « la pagaie du canoë comme une cuillère et le couteau à beurre de Nolan » (**Histoire 29**), Nolan a pris l'initiative de parler du « beurre », amenant Sophie à considérer la culture commune créée en classe autour des images : *« Nolan il va parler du beurre et ce qui est quand même assez super (...) je me dis mais c'est dingue cette construction d'un imaginaire commun. Ce gros gâteau sur lequel on est tous en train de faire de la planche (...) Ca crée des images aussi chez moi. Donc on partage cette culture commune au passage. Et quelque part, quand il dit le truc à beurre là, je me dis ça y'est la classe elle est rassemblée ».*

SYNTHESE DU CHAPITRE 6

Le chapitre 6 a présenté les modalités d'intervention des deux enseignants pour favoriser l'engagement de leurs élèves dans les activités d'apprentissage.

La première étude de cas prend appui sur l'activité de Pierre. Les résultats ont été présentés en trois temps :

- **La présentation des histoires.** L'enseignant a exprimé la préoccupation récurrente de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage par différents usages du temps : (1) limiter les pertes de temps ; (2) favoriser l'engagement dynamique des élèves dans l'APSA ; (3) donner aux élèves des repères de temps ; (4) accepter de laisser du temps aux élèves ou de consacrer du temps à une activité non motrice.
- **La dynamique des histoires.** Trois dynamiques sont analysées : (1) la dynamique des histoires à l'échelle de la séquence d'enseignement ; (2) la dynamique des histoires à l'échelle d'une leçon ; (3) la dynamique de développement à l'échelle d'une histoire.
- **Les effets de son intervention perçus par l'enseignant** sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Deux effets ont été identifiés : (1) des effets positifs perçus ; (2) une absence d'effets significatifs sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

La deuxième étude de cas prend appui sur l'activité de Sophie. La présentation des résultats a également été réalisée en trois temps :

- **La présentation des histoires.** L'enseignante a cherché à favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en utilisant de façon récurrente la métaphore d'un « couteau » glissant sur de la « crème fraîche » : (1) favoriser l'horizontalité du corps des élèves en nage ventrale ; (2) favoriser l'horizontalité du corps des élèves en nage dorsale ; (3) favoriser la respiration aquatique des élèves ; (4) favoriser la visualisation de son corps ou du corps d'un autre élève.
- **La dynamique des histoires.** Trois éléments majeurs ont été révélés : (1) concernant l'agencement temporel des histoires, au moins une histoire s'est ouverte à chaque leçon ; (2) concernant la redondance de l'ouverture des histoires, la majorité des histoires était ponctuelle ; (c) concernant la durée des histoires, la majorité des histoires avaient un caractère bref (environ une minute).

- **Les effets perçus par l'enseignante** de son usage de l'image du « couteau sur la crème fraîche » sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Cet usage, (1) a suscité le plaisir des élèves ; (2) a incité les élèves à se focaliser sur les apprentissages et à transformer leur motricité ; et (3) a participé à créer une culture commune au sein de la classe.

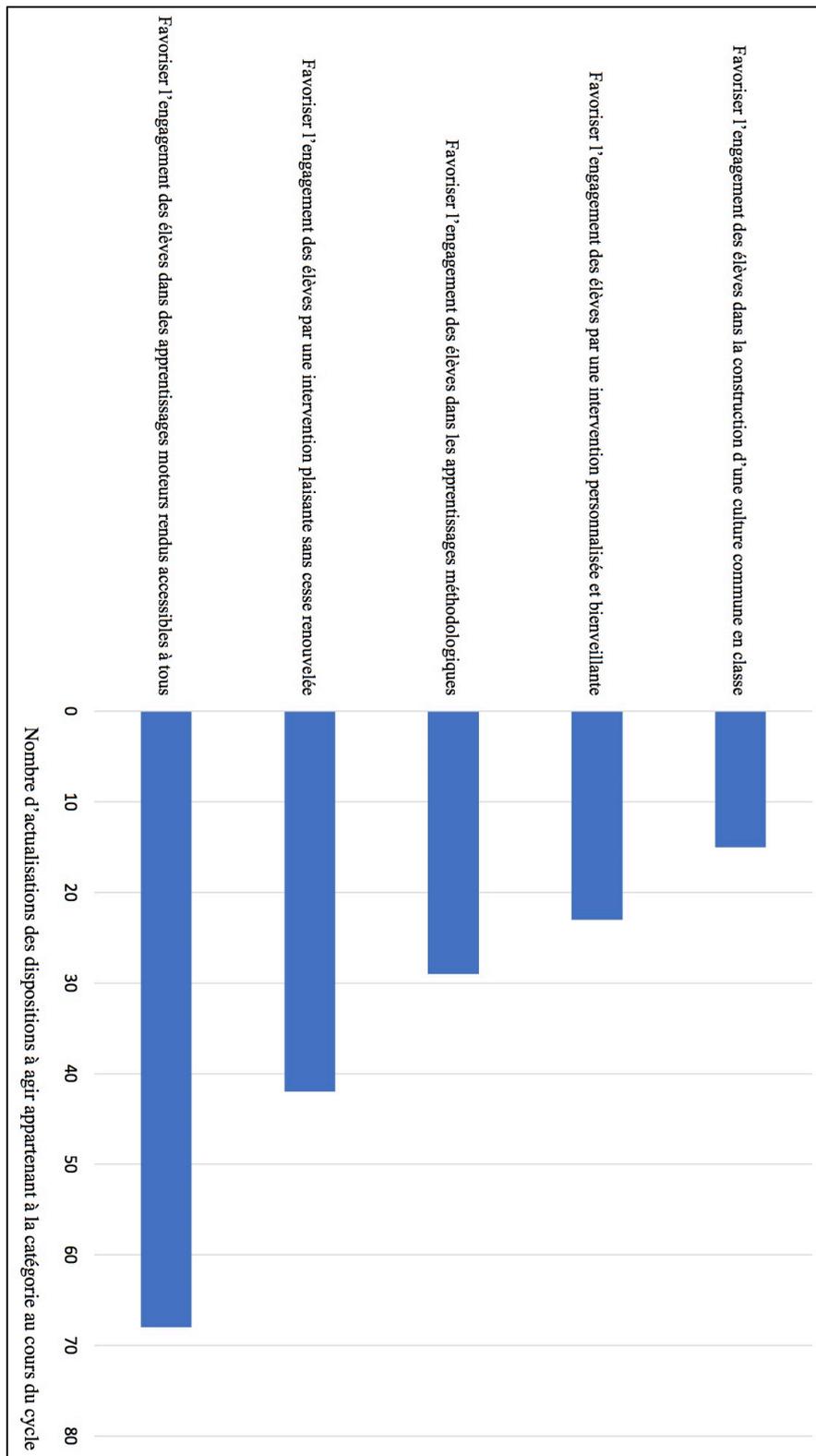
CHAPITRE 7

LES DISPOSITIONS A AGIR DES ENSEIGNANTS QUI S'ACTUALISENT LORSQU'ILS CHERCHENT A FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Le chapitre 7 présente les résultats concernant l'analyse comparative des dispositions à agir de Sophie et de Pierre lors des histoires exposées dans du précédent chapitre. Autrement dit, les dispositions à agir qui se sont actualisées dans l'activité de chaque enseignant prennent comme point de départ les histoires au cours desquelles Sophie et Pierre ont favorisé l'engagement des élèves dans des activités d'apprentissage en EPS à partir de modalités d'intervention visant l'obtention d'effets durables et structurants. Ces résultats ont mené à la rédaction d'un article intitulé « *Comprendre les modalités d'intervention contrastées de deux enseignants d'EPS pour engager des élèves dans les activités d'apprentissage à partir de leurs dispositions à agir* ». Il a été soumis en décembre 2018 à la revue @activités.

1. LES DISPOSITIONS A AGIR DE SOPHIE

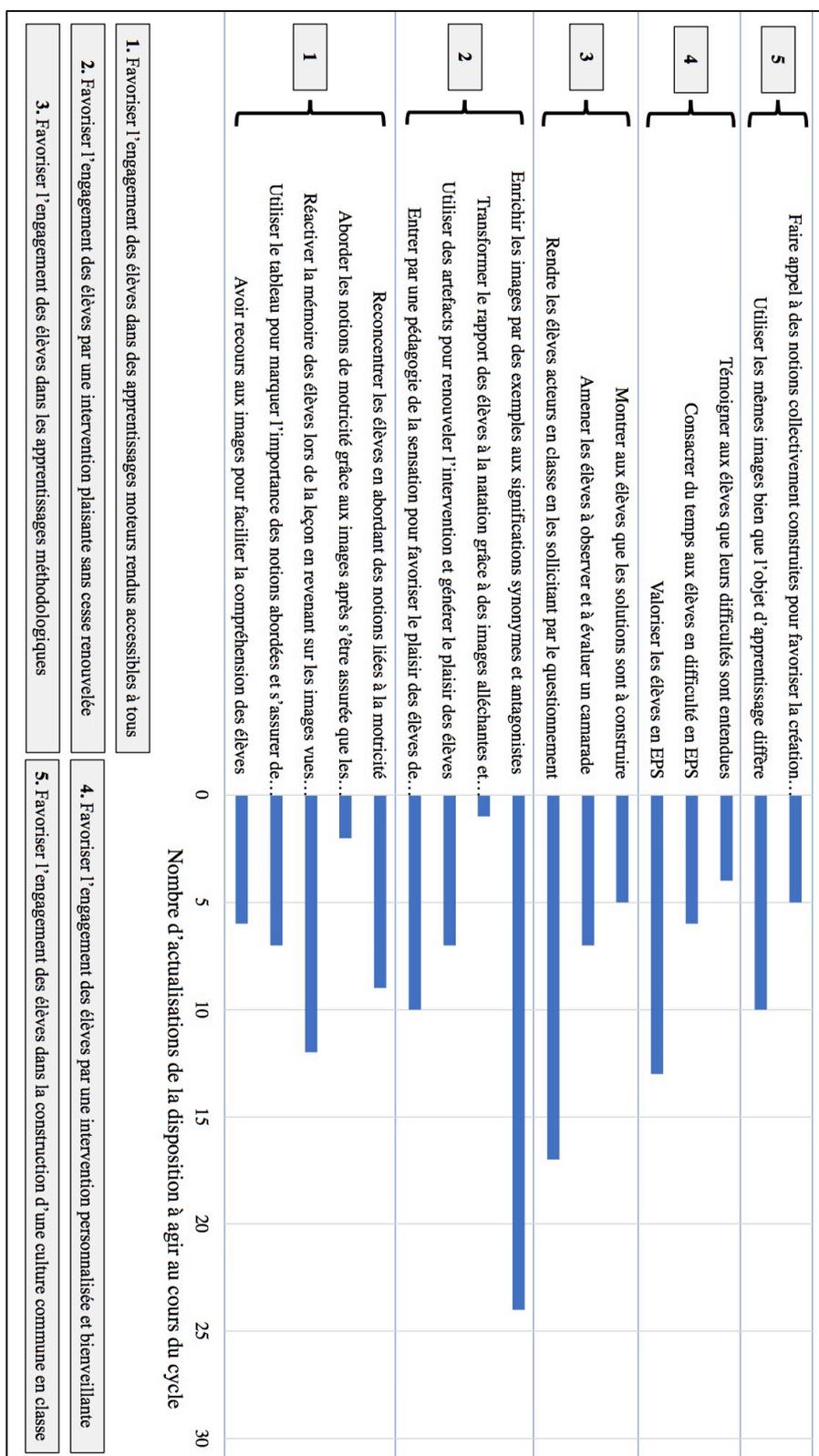
L'analyse a révélé l'existence de cinq catégories de dispositions à agir chez Sophie : (a) favoriser l'engagement des élèves dans des apprentissages moteurs rendus accessibles à tous ; (b) favoriser l'engagement des élèves par une intervention plaisante sans cesse renouvelée ; (c) favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages méthodologiques ; (d) favoriser l'engagement des élèves par une intervention personnalisée et bienveillante ; (e) favoriser l'engagement des élèves dans la construction d'une culture commune en classe (Graphique 12).



Graphique 12. Nombre d'actualisations des dispositions à agir de Sophie réparties dans les cinq catégories identifiées

Chaque catégorie comporte plusieurs dispositions à agir qui se sont actualisées plus ou moins fréquemment durant le cycle de natation (Graphique 13). Au total, 17 dispositions à agir ont

émergé en lien avec les modalités d'intervention de Sophie visant à obtenir des effets structurants sur l'engagement de ses élèves en EPS.



Graphique 13. Nombre d'actualisations des dispositions à agir de Sophie lors du cycle

1.1. Favoriser l'engagement des élèves dans des apprentissages moteurs accessibles à tous

Dans la catégorie « favoriser l'engagement des élèves dans des apprentissages moteurs accessibles à tous » sont regroupées cinq dispositions à agir de Sophie. L'une d'elles, intitulée « reconcentrer les élèves en abordant des notions liées à la motricité » s'est actualisée deux fois (**Histoires 3 et 20**). Lors de l'histoire 3, la préoccupation de Sophie était de faire en sorte que Timéo et Clément se focalisent sur les apprentissages moteurs au lieu de s'amuser (E) : « *je donne à Timéo et à Clément des indications aussi pour qu'ils rentrent dans les apprentissages moteurs, parce qu'ils montrent des signes d'impatience enfin, ils font autre chose, ils jouent, ils s'amuse* » (**Histoire 3**). Du point de vue de l'enseignante, focaliser les élèves sur des contenus d'apprentissage moteurs permettait d'éviter des débordements de la part des élèves : « *ils sont prêts à ça, il faut que je leur donne des « bonbecs », il faut que je leur donne à « bouffer » parce qu'ils ont besoin d'être confrontés à la difficulté pour avancer* ». Ces préoccupations liées à l'engagement des élèves dans les apprentissages moteurs se sont concrétisées dans le fait de rendre accessible « ce qu'il y a à apprendre » aux élèves, notamment en utilisant un tableau présent au bord du bassin dans la piscine. Elles renvoyaient à une disposition à agir intitulée « utiliser le tableau pour marquer l'importance des notions abordées et s'assurer de leur compréhension par les élèves », qui s'est actualisée sept fois lors du cycle (**Histoire 1, 19 31, 32, 33**). D'ailleurs, lors de l'**Histoire 19**, Sophie a écrit « faire le couteau pour étaler la crème fraîche » au tableau afin de partager avec quatre nouvelles élèves la signification de cette métaphore. Son engagement était de montrer l'importance de ce « couteau » pour adopter la position adéquate sur l'eau : « *je la marque au tableau pour qu'elle soit visible. (...) c'est inscrit, ce qui est important est écrit sur le tableau. Etaler la crème fraîche, je crois bien que je ne l'ai jamais marqué sur le tableau. Etaler la crème fraîche et là, je l'ai marqué sur le tableau* ».

1.2. Favoriser l'engagement des élèves par une intervention plaisante sans cesse renouvelée

La catégorie « favoriser l'engagement des élèves par une intervention plaisante sans cesse renouvelée » regroupe quatre dispositions à agir, parmi lesquelles figure « entrer par une pédagogie de la sensation pour favoriser le plaisir des élèves de SEGPA ». Cette dernière s'est actualisée deux fois, lors des **Histoires 1 et 3**. Elle renvoyait à des préoccupations visant à faire éprouver des sensations plaisantes aux élèves dans leur activité (E) : « *on est sur une pédagogie*

de la sensation, moi j'y crois énormément à ça, la pédagogie de la recherche agréable, de la sensation plaisante (...) je leur donne une image et l'objectif c'est qu'ils aillent dans l'eau en se disant « je rentre dans une piscine de crème fraîche » » (**Histoire 1**). Cette disposition à agir a émergé en lien avec des connaissances liées au vécu de l'enseignante (S) : « c'est une porte d'entrée qui correspond à mon vécu à moi ». Plus précisément, le plaisir de Sophie s'est fondé sur les sensations procurées par la natation, qui se rapportaient à différentes métaphores : « moi c'est par ça que j'ai aimé la natation, le côté proprioceptif et les sensations. C'est vrai que moi ce qui me procure du plaisir dans le fait de nager c'est cette sensation, c'est ces images, ces histoires de métaphores, c'est ce que je vais rechercher dans la glisse et dans pleins d'autres sports » (**Histoire 3**). La mobilisation de connaissances plus spécifiques au public d'élèves (S) a également expliqué l'actualisation de cette disposition à agir. En effet, selon l'enseignants, cette « porte d'entrée » par les métaphores évoquant des sensations physiques dans l'eau, « marche avec un certain profil d'élève (...) avec les SEGPA, moi j'ai arrêté complètement les jeux de type concurrence, les relais, les choses comme ça parce que ça provoque énormément de frustrations, de déceptions » (**Histoire 1**).

1.3. Favoriser l'engagement des élèves dans des « apprentissages méthodologiques »

La catégorie « favoriser l'engagement des élèves des élèves dans des apprentissages méthodologiques » contient trois dispositions à agir. L'une d'elle consiste à « montrer aux élèves que les solutions sont à construire ». Elle s'est actualisée cinq fois lors du cycle (**Histoire 23, 28, 31**). Lors de l'**Histoire 31**, Sophie a questionné les élèves sur la manière de respirer en natation pour « bien faire le couteau ». Elle cherchait à ce que les élèves construisent eux-mêmes l'idée que la respiration était importante en natation (E) : « l'important c'est pas qu'ils m'apportent la réponse que j'attends, moi, c'est qu'ils construisent eux cette notion de la respiration comme quelque chose qui permet d'améliorer la nage quoi voilà, avant de comprendre que la nage c'est respiration propulsion équilibration enfin je veux dire il faut déjà faire un sacré chemin ». Dans cette situation, elle a mobilisé des connaissances concernant les ressources des élèves de SEGPA, pour qui ces concepts étaient difficiles à comprendre (S) : « je monte les sourcils parce que je me dis ça va être hyper difficile pour eux. (...) c'est pas grave on a posé des notions, on a posé des concepts, ils le comprennent comme ils le comprennent et je verrai bien ce qu'ils ont retenu. C'est compliqué hein c'est très compliqué ». Cette volonté de « s'effacer » au profit des élèves est également présente dans la disposition à agir intitulée « amener les élèves à observer et à évaluer un camarade » (**Histoire 5, 26, 27, 32**,

33, 34). Par exemple, lors de l'**Histoire 34**, Sophie a recensé les réponses des élèves qui devaient observer si le corps du camarade ressemblait à une « grenouille », à une « banane » ou à un « couteau ». Or, dans cette situation, son intérêt n'était pas d'obtenir les bonnes réponses, mais d'engager les élèves dans un travail d'observation du corps de l'autre : *« je préfère mettre quelque chose auquel je ne crois pas mais qui valide leur capacité d'observer, de travailler à plusieurs, plutôt des capacités méthodologiques. Plutôt que de dire bah non ton résultat il est complètement fantaisiste et puis du coup, je vais complètement entraver l'engagement qu'ils ont eu dans ces tâches-là, qui sont des tâches méthodologiques »*. Elle s'est appuyée sur la connaissance selon laquelle contredire les élèves pouvait porter atteinte à la relation qu'ils entretenaient avec elle (S) : *« je ne veux surtout pas provoquer de réactions de manque de confiance en soi et de désaccord avec moi »*.

1.4. Favoriser l'engagement des élèves par une intervention personnalisée et bienveillante

Trois dispositions à agir sont contenues dans la catégorie « favoriser l'engagement des élèves par une intervention personnalisée et bienveillante », parmi lesquelles figure « valoriser les élèves en EPS » (Figure 26). Elle s'est actualisée treize fois lors du cycle (**Histoire 6, 11, 13, 14, 18, 19, 24, 27, 28, 29, 30, 34**). Lors de l'**Histoire 28**, Sophie a montré à la vidéo un élève qui « faisait le couteau » en plaçant sa planche sous son ventre. Nolan a alors commenté la vidéo, disant notamment que « ça l'aidait à flotter », avant que Sophie ne montre l'élève du doigt en qualifiant cette idée « d'exceptionnelle » devant les autres élèves. Sa préoccupation principale était de valoriser Nolan (E) : *« je me dis le fait de montrer du doigt comme ça l'élève... c'est de valoriser le fait qu'il a trouvé la solution, elle vient de l'élève et je souhaite que ça fasse boule de neige chez les autres élèves »*. Sophie s'est appuyée sur des connaissances liées à l'élève, qui venait de classe ULIS et témoignait pourtant de capacités à s'exprimer devant les autres élèves et à progresser en natation, plus rapidement même que d'autres élèves qui avaient bénéficié du double de leçons (S) : *« il est extraordinaire Nolan. (...) En 6 séances il va apprendre ce qu'Amandine a appris en 12. Mais, il a une capacité à manipuler la langue, à formuler des idées qui correspondent à son niveau d'abstraction en fait... il trouve sa place, enfin il a pleinement trouvé sa place en apportant des solutions. Alors qu'il est ULIS quand même, il est plus en difficulté que les autres »*. Cette relation bienveillante au service de l'engagement de ces élèves en difficulté a transparu également dans la disposition à agir intitulée « consacrer du temps aux élèves en difficulté en EPS ». Par exemple, lors de l'**Histoire 7**, Sophie a souhaité prendre le temps de rester près d'Anaïs, pour lui donner la consigne de

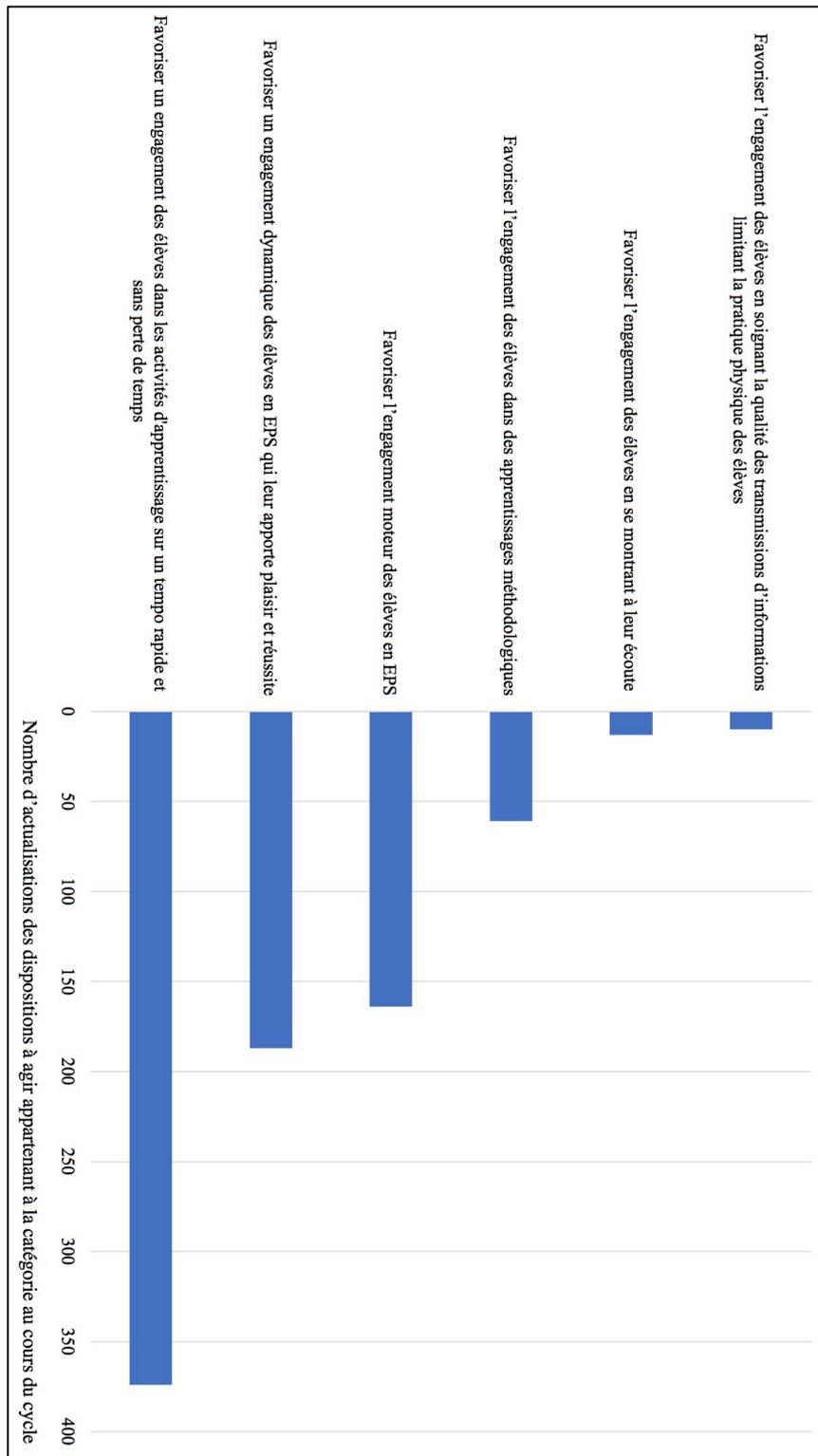
placer sa planche comme si elle était la pointe de sa fusée (E) : « *je vais un petit peu m'occuper d'elle, je vais la regarder* ». Elle savait qu'Anaïs était en difficulté en natation (S) : « *Anaïs elle est très très effacée, elle a une équilibration qui est encore très oblique* ».

1.5. Favoriser l'engagement des élèves dans la construction d'une culture commune en classe

La catégorie « favoriser l'engagement des élèves dans la construction d'une culture commune en classe » est composée de deux dispositions à agir. Par exemple, celle intitulée « faire appel à des notions collectivement construites pour favoriser la création d'une culture commune en classe » s'est actualisée cinq fois lors du cycle, dans le cadre des **Histoires 12, 14, 19, 29 et 32**. La préoccupation de Sophie était de favoriser l'engagement des élèves dans un collectif classe partageant les mêmes métaphores. Par exemple, lors de l'**Histoire 12**, alors qu'elle rappelait les consignes à des élèves avant de débiter l'exercice, certains d'entre eux ont évoqué en riant la métaphore du « couteau » et de la « crème fraîche ». Sophie avait pour préoccupation de conforter ces élèves dans ce recours aux métaphores (E), en considérant que celle du couteau offrait un repère d'accès facile pour les élèves (S) : « *c'est quelque chose sur lequel je peux m'appuyer, c'est quand même un objet précis, un objet qui est en pointe qui ressemble clairement à une planche, un poisson... Donc on va pouvoir l'utiliser, je trouve ça super parce que c'est simple, parce que c'est usuel* ». Sophie estimait que cette métaphore pouvait engager les élèves dans la construction et le partage d'une métaphore commune, associant le couteau à une position corporelle signifiante pour tous les élèves de la classe : « *c'est vraiment une notion qu'on a construite ensemble. C'est un sacré support pour nous, (...) c'est un truc qu'il y a entre nous. Ça fait partie de notre culture commune de la classe, de notre groupe* ». Dans le cadre de l'**Histoire 19**, lorsqu'il s'est agi de partager avec quatre nouvelles élèves la signification du « couteau », cette disposition à agir a également émergé dans l'activité de l'enseignante, qui savait que désormais, les métaphores étaient de l'ordre de l'implicite, faisaient partie intégrante de la culture de classe (S) : « *les 4 nouvelles là, il y a beaucoup d'implicite maintenant entre nous sur les grandes situations qui se renouvellent à chaque leçon* ». Dès lors, sa préoccupation était de lever l'implicite pour construire une culture commune avec ces élèves (E) : « *Donc il faut lever un petit peu cet implicite (...) il faut placer le cadre des apprentissages avec la culture commune qu'on a construite ensemble, le vocabulaire commun, les images et partager avec ces nouvelles élèves* ».

2. DISPOSITIONS A AGIR DE PIERRE

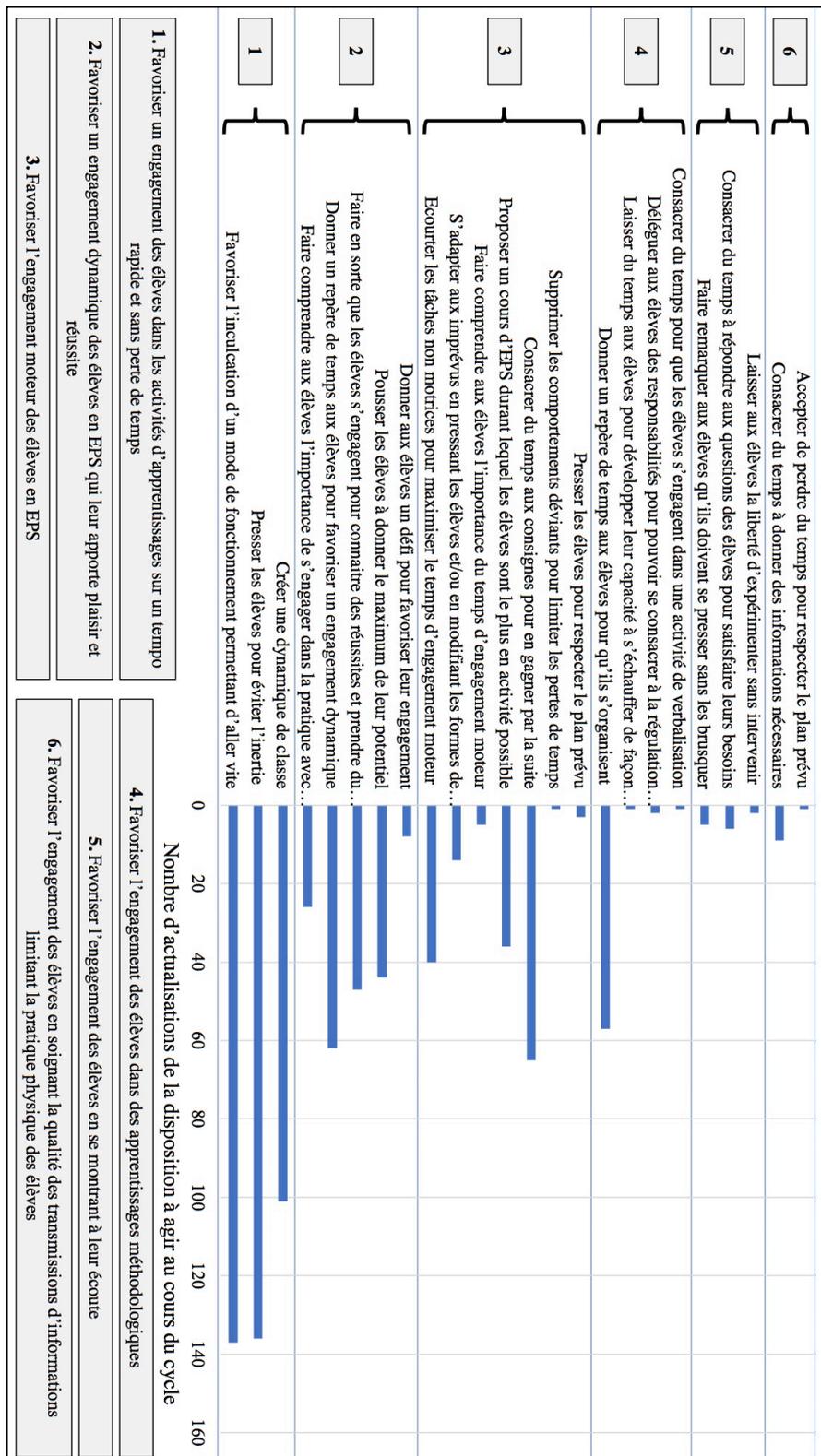
L'analyse de l'activité de Pierre a révélé l'existence de six catégories de dispositions à agir : (a) Favoriser un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage sur un tempo rapide et sans perte de temps ; (b) favoriser un engagement dynamique des élèves en EPS qui leur apporte plaisir et réussite ; (c) favoriser l'engagement moteur des élèves en EPS ; (d) favoriser l'engagement des élèves dans des apprentissages méthodologiques ; (e) favoriser l'engagement des élèves en se montrant à leur écoute ; (f) favoriser l'engagement des élèves en soignant la qualité des transmissions d'informations limitant la pratique physique des élèves (Graphique 14).



Graphique 14. Nombre d'actualisations des dispositions à agir de Pierre réparties dans les six catégories identifiées

Chacune de ces catégories comporte plusieurs dispositions à agir qui ont émergé plus ou moins fréquemment durant le cycle (Graphique 15). Au total, 24 dispositions à agir se sont actualisées

en lien avec les modalités d'intervention de Pierre visant à obtenir des effets structurants sur l'engagement de ses élèves en EPS.



Graphique 15. Nombre d'actualisations des dispositions à agir de Pierre lors du cycle

2.1. Favoriser un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage sur un tempo rapide et sans perte de temps

La catégorie « favoriser un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage sur un tempo rapide et sans perte de temps » regroupe trois dispositions à agir de Pierre. Par exemple, « favoriser l'inculcation d'un mode de fonctionnement permettant d'aller vite » s'est actualisée 137 fois au cours du cycle. Lors de l'**Histoire 20**, Pierre a cherché à regrouper les élèves en les pressant pour ne pas perdre de temps. Sa préoccupation était que les élèves incorporent, comme lui-même, l'idée d'« aller vite » (E) : « *c'est essayer de les rendre aussi dans le même état d'esprit que moi, c'est-à-dire il faut qu'on gagne du temps, ou il faut pas qu'on en perde (...)* Donc là aussi, l'idée c'est de... en fait on installe, je sais pas si c'est consciemment ou inconsciemment, cette idée de faut faire vite ». Il a mobilisé la connaissance que les élèves s'appropriaient progressivement ce fonctionnement (S) : « *y'a quelque chose qui commence à bien murir, cette idée de temps ils se l'approprient progressivement eux aussi* ». Dans un autre cadre (**Histoire 10**), Pierre a cherché à lancer le plus rapidement possible un exercice suite à un temps de regroupement. Il a exprimé la préoccupation de « persécuter » les élèves de manière à leur inculquer l'importance de se presser (E) sur la base de connaissances concernant l'évolution des comportements des élèves, qui se conforment progressivement aux attentes de Pierre (S) : « *Ils sont pas loin de la zone géographique dans laquelle ils doivent être. Donc ça va marcher, ça va marcher, puis bon, ils finissent par me connaître, j'ai donné une réputation du prof qui est sans arrêt avec son temps en train de... Je les persécute là-dessus (Rire) et ça finit par devenir un mode de fonctionnement pour eux* ». Lors de cette histoire une disposition agir intitulée « créer une dynamique de classe » s'est aussi actualisée. Elle s'est traduite par un engagement de Pierre visant à engendrer cette dynamique dans l'ensemble du collectif de la classe (E) : « *c'est créer de la dynamique (...)* C'est vraiment créer une pâte et faut que la mayonnaise... elle prenne bien, ou la pâte à crêpes... elle prenne bien. Donc ça nécessite de toujours être derrière. Je suis avec le fouet (effectue des gestes circulaires) sans arrêt en train de remuer... (...) et tout ça, ça crée un climat dans la classe ». Pierre a ainsi mobilisé des connaissances selon lesquelles l'« inertie » individuelle et collective des élèves constitue un risque au sein d'une classe, que l'enseignant a pour tâche de contrer : « *c'est une lutte au quotidien contre l'inertie, l'inertie de chaque personne, l'inertie du groupe* ».

2.2. Favoriser un engagement dynamique des élèves en EPS qui leur apporte plaisir et réussite

Dans la catégorie « favoriser un engagement dynamique des élèves en EPS qui leur apporte plaisir et réussite » sont présentes cinq dispositions à agir, dont celle intitulée « faire comprendre aux élèves l'importance de s'engager dans la pratique avec dynamisme ». Elle s'est actualisée 26 fois au cours du cycle. Dans l'**Histoire 16**, Pierre a présenté aux élèves deux principes résumés dans les formules « parler tôt » et « bouger tôt » en volley-ball, qui devaient constituer le fil rouge du cycle. Il a alors développé un argumentaire destiné à favoriser une attitude dynamique pour pouvoir anticiper leurs mouvements sur le terrain (E) : « *c'est leur donner une information sur l'importance d'anticiper, on gagne du temps, donc voilà et puis après je voulais faire une traduction, l'anticipation pour nous y avait deux pistes le 'parler tôt' et le 'bouger tôt' donc voilà, fallait aller vers ça* ». Pierre a mobilisé des informations théoriques appuyant l'idée qu'en anticipant, on va quatre fois plus vite (S) : « *c'est juste pour leur dire que c'est quatre fois plus quoi, je leur ai dit 60 ms et 240 ms, voilà c'est des cours que j'ai eu moi-même sur la prise de décision qui peut être anticipée, tout le monde a eu [ces cours] si on est en STAPS* ». Aussi, la disposition à agir intitulée « faire en sorte que les élèves s'engagent pour connaître des réussites et prendre du plaisir à jouer » a émergé 47 fois, notamment lorsque Pierre accompagnait les élèves engagés dans des phases de jeu en scandant des paroles, en les encourageant, en les poussant à adopter une posture de vigilance. Par exemple, lors d'une ouverture de l'**Histoire 21** dans le cadre de l'évaluation finale, il affirmait vouloir encourager les élèves pour susciter de la pratique, faire en sorte qu'ils ressentent du plaisir (E). Il a alors mobilisé des connaissances concernant le fonctionnement des enseignants novices, qui tendant à négliger les encouragements lors des évaluations (S) : « *Au début quand j'ai démarré j'étais pas comme ça c'est-à-dire j'étais comme tout le monde, on est avec nos bâtons, on fait nos trucs mais on renforce pas, on n'a pas de renforcement Je pense que quand on débute dans le métier, on est plutôt attaché à la note qui va sortir. Et on se dit c'est trop tard pour les encouragements, non c'est jamais trop tard. Ils ont toujours besoin d'être un peu voilà. Susciter de la pratique, allez-y jouez, dépensez-vous, faites-vous plaisir, alors voilà c'est.... Je veux dire voilà, qu'ils se battent quoi* ».

2.3. Favoriser l'engagement moteur des élèves en EPS

La catégorie « Favoriser l'engagement moteur des élèves en EPS » contient sept dispositions à agir. Par exemple, « écouter les tâches non motrices pour favoriser le temps d'engagement

moteur » a émergé 40 fois dans l'activité de Pierre. Dès l'**Histoire 1**, alors qu'il attendait que les filles sortent des vestiaires pour débiter la première leçon, sa préoccupation était que les filles se dépêchent pour maximiser le temps de pratique dans la leçon (E) : « *ça commence à m'énerver parce que les filles n'arrivent toujours pas, et comme je suis un adepte du travail moteur effectif élève* ». Pour l'enseignant, « *le temps qu'ils [les élèves] vont passer dans les vestiaires c'est du temps qu'on va avoir en moins pour pratiquer donc ça, je sais que je suis comme ça, donc c'est les inciter fortement à se changer vite. C'est pour ça que quand ils sont rentrés dans le gymnase je leur ai dit vous avez 7 min pour vous changer* ». Dans le cadre de l'**Histoire 10**, Pierre a cherché à diminuer le temps de latence entre la fin du regroupement et la mise en activité des élèves (E), s'appuyant sur la connaissance (S) « *qu'un cours d'EPS ça passe vite, ou je sais pas, j'arrive pas à gérer mais je suis toujours frustré par ce manque de temps et j'envie mes collègues qui sont au collège et qui les voient deux fois par semaine, ça voilà, parce que peut-être qu'on les connaîtrait beaucoup mieux, on ferait des choses... mais bon on n'a pas ça c'est dommage* ». L'émergence de cette disposition à agir est liée à une vision particulière du rôle d'enseignant, comme en témoignent les propos de Pierre commentant en autoconfrontation son malaise à un moment (relatif à l'**Histoire 5**) au cours duquel un regroupement « *trainait en longueur* » selon lui : « *je me sens pas bien par rapport à mon travail quoi je suis pas fait pour blablater pendant des heures* ».

2.4. Favoriser l'engagement des élèves dans des apprentissages méthodologiques

Dans la catégorie « Favoriser l'engagement des élèves dans des apprentissages méthodologiques » sont regroupées quatre dispositions à agir, parmi lesquelles figure « consacrer du temps pour que les élèves s'engagent dans une activité de verbalisation ». Elle s'est actualisée une fois, lors de l'**Histoire 33** qui a consisté à ce que les élèves argumentent par équipe un choix d'organisation leur paraissant la plus efficace. Pierre avait la préoccupation que tous les élèves participent aux échanges (E), sachant qu'en EPS, peu de temps est consacré à ce type d'apprentissage (S) : « *Pierre : c'est un truc qu'on leur demande jamais ça, donc pour une fois bon ! C'est couteux en temps mais ça me paraît nécessaire. Chercheur : Et là, tu choisis de les questionner ? Qu'est-ce que tu regardes à ce moment-là ? Pierre : d'abord c'est un, la qualité des réponses et puis est ce que tout le monde participe, voilà, l'ensemble des équipes* ». Une autre disposition à agir, intitulée « donner un repère de temps aux élèves pour qu'ils s'organisent » s'est actualisée 57 fois. Par exemple, dans le cadre de l'**Histoire 12**, Pierre a indiqué aux élèves le temps restant avant la fin d'un exercice. Lors d'une ouverture de cette

histoire, l'idée était d'amener les élèves à se rendre compte du temps disponible pour organiser en autonomie la fin de l'échauffement (E) : « *c'est essayer de leur faire capter cette notion de temps sur 6 minutes. C'est pas si simple... qu'est-ce qu'on a le temps de faire...qu'est-ce qu'on n'a pas le temps de faire. C'est essayer de les calibrer, leur production motrice, leur routine motrice de l'échauffement sur un temps défini* ». Dans cette situation, Pierre s'est appuyé sur des connaissances concernant les relations entre le temps déjà indiqué aux élèves et le déroulement classique d'un échauffement (S) : « *je leur ai dit qu'il restait deux minutes, mais on n'a pas attaqué non plus les étirements, on sait qu'il va falloir peut-être une minute trente donc bon il reste pas grand-chose comme temps* ».

2.5. Favoriser l'engagement des élèves en se montrant à leur écoute

La catégorie « Favoriser l'engagement des élèves en se montrant à leur écoute » est composée de trois dispositions à agir. L'une d'elle consiste à « laisser aux élèves la liberté d'expérimenter sans intervenir ». Elle a émergé deux fois lors du cycle, exclusivement dans le cadre de l'**Histoire 34** au cours de laquelle Pierre a souhaité consacrer du temps pour « laisser vivre » les élèves. Il a exprimé la préoccupation de se mettre en retrait pour les observer au lieu d'intervenir sans cesse (E) tout en mobilisant des connaissances concernant ses difficultés à y parvenir (S) : « *je me dis... et puis je vais pas y arriver (rire). Je me dis faut que je me mette en retrait du groupe, pour voir ce qu'ils produisent et puis ma manie d'intervenir tout le temps me rattrape. (Rire) (...) Alors, que je me suis dit (tape du poing sur la table), tu te mets le long du truc et tu regardes, mets-toi à l'écart, pour voir comment ils évoluent, tu es capable de rien dire pendant deux minutes. C'est vraiment avec cette idée-là, bah laisse les vivre, regarde ce qui se passe concrètement* ». Une autre disposition à agir, intitulée « faire remarquer aux élèves qu'ils doivent se presser sans les brusquer », s'est actualisée cinq fois lors du cycle. Par exemple, lors de l'**Histoire 1** au cours de laquelle les filles ont tardé à sortir des vestiaires, Pierre a cherché à leur faire savoir qu'elles étaient en retard de manière détournée, en mettant au défi les garçons de leur faire remarquer (E) : « *c'est pour pas jouer sur la sévérité, c'est plutôt obtenir des choses par le jeu, par le concours, mais sans les brusquer de trop* ». Lorsque les filles arrivent en groupe, il leur fait une remarque tout en utilisant l'humour « *c'est leur faire remarquer qu'elles sont en retard, sans leur dire qu'elles sont en retard. Donc c'est leur dire « ah vous pouvez pas sortir, vous êtes en groupe, vous sortez toutes en même temps » ça veut dire que certainement y en a qui étaient prêtes. Faut pas les brusquer mais quand même leur faire la petite remarque* ».

2.6. Favoriser l'engagement des élèves en soignant la qualité des transmissions d'informations limitant la pratique physique des élèves

Dans la catégorie « Favoriser l'engagement des élèves en soignant la qualité des transmissions d'informations limitant la pratique physique des élèves » figurent deux dispositions à agir parmi lesquelles « consacrer du temps à donner des informations nécessaires ». Elle a émergé neuf fois au cours du cycle, notamment lors de l'**Histoire 7**. Lors du premier regroupement du cycle, Pierre avait la préoccupation de fournir aux élèves toutes les informations leur permettant de mieux connaître le contexte et les règles de fonctionnement du lycée, mais aussi l'existence du PASS culture qui permettait aux jeunes de pratiquer le sport à prix réduit (E) : « *je veux leur parler du PASS culture sport, spécificité des pays de la Loire, c'est comment faire des activités à pas cher quoi* ». Bien que mal à l'aise d'avoir à prendre du temps pour évoquer ces différents points, il a mobilisé sa connaissance de l'une des spécificités de la première leçon d'EPS de l'année : « *j'aime pas parler mais là c'est le premier cours on est obligé* ». Lors de l'**Histoire 38**, Pierre a passé du temps à présenter la situation d'évaluation formative qu'il souhaitait proposer aux élèves, détaillant et illustrant chaque critère d'évaluation ainsi que la fiche qui les accompagnait. Tout en sachant que ce type d'intervention nécessite du temps (S), il souhaitait détailler ses explications pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves (E) : « *il faut un certain temps, je sais que ça va être long, mais ce que je vais gagner aujourd'hui, je le gagnerai pour les fois d'après puisque c'est l'utilisation du même type de fiche, y aura aussi trois équipes... cette structure va être réutilisée avec les mêmes outils à peu près, voilà* ».

SYNTHESE DU CHAPITRE 7

Le chapitre 7 a exposé les résultats concernant les dispositions à agir des enseignants, qui soutiennent leurs modalités d'intervention contrastées pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

Concernant Sophie, l'analyse a révélé cinq catégories, comportant chacune plusieurs dispositions à agir qui se sont actualisées plus ou moins fréquemment durant le cycle :

- **Favoriser l'engagement des élèves dans des apprentissages moteurs rendus accessibles à tous.** Cinq dispositions à agir compose cette catégorie. Celle qui s'est actualisée le plus souvent durant le cycle est « réactiver la mémoire des élèves lors de la leçon en revenant sur les images vues ensemble ».
- **Favoriser l'engagement des élèves par une intervention plaisante sans cesse renouvelée.** Cette catégorie est composée de quatre dispositions à agir. Celle intitulée « enrichir les images par des exemples aux significations synonymes et antagonistes » s'est actualisée le plus souvent.
- **Favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages méthodologiques.** Trois dispositions à agir ont été incluses dans cette catégorie. Le plus souvent actualisée est celle qui s'intitule « rendre les élèves acteurs en classe en les sollicitant par le questionnement ».
- **Favoriser l'engagement des élèves par une intervention personnalisée et bienveillante.** Cette catégorie compte trois dispositions à agir. La plus fréquemment actualisée est « valoriser les élèves en EPS ».
- **Favoriser l'engagement des élèves dans la construction d'une culture commune en classe.** Trois dispositions à agir composent cette catégorie, dont la plus fréquente est « utiliser les mêmes images bien que l'objet d'apprentissage diffère ».

En ce qui concerne Pierre, six catégories ont été révélées, comportant également plusieurs dispositions à agir actualisées plus ou moins fréquemment durant le cycle :

- **Favoriser un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage sur un tempo rapide et sans perte de temps.** Trois dispositions à agir ont été incluses dans cette catégorie. La plus fréquente s'intitule « favoriser l'inculcation d'un mode de fonctionnement permettant d'aller vite ».
- **Favoriser un engagement dynamique des élèves en EPS qui leur apporte plaisir et réussite.** Parmi les cinq dispositions à agir composant cette catégorie, c'est « donner un

repère de temps aux élèves pour favoriser un engagement dynamique » qui s'est actualisée le plus fréquemment.

- **Favoriser l'engagement moteur des élèves en EPS.** Sept dispositions à agir composent cette catégorie. La plus fréquente est « consacrer du temps aux consignes pour en gagner par la suite ».
- **Favoriser l'engagement des élèves dans des apprentissages méthodologiques.** Quatre dispositions à agir sont regroupées dans cette catégorie, dont la plus fréquemment actualisée est « donner un repère de temps aux élèves pour qu'ils s'organisent ».
- **Favoriser l'engagement des élèves en se montrant à leur écoute.** Cette catégorie regroupe trois dispositions à agir. Celle qui s'est actualisée le plus souvent est « consacrer du temps à répondre aux questions des élèves pour satisfaire leurs besoins ».
- **Favoriser l'engagement des élèves en soignant la qualité des transmissions d'informations limitant la pratique physique des élèves.** Deux dispositions à agir composent cette catégorie. La plus fréquente est « consacrer du temps à donner des informations nécessaires ».

CHAPITRE 8

LES EFFETS DES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS D'EPS SUR L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Le chapitre 8 présente les résultats concernant les effets des modalités d'intervention de Sophie et de Pierre sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, lors de la séquence d'enseignement analysée.

Dans un premier temps, nous présentons les résultats relatifs à la première étude de cas (Pierre). Ils ont conduit à la rédaction d'un article intitulé « *Intervenir en EPS par différents "usages du temps" : quels effets sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage ?* », et soumis en janvier 2019 à la revue *Recherches en Education*.

Dans un second temps sont exposés les résultats relatifs à la seconde étude de cas (Sophie). Ils ont été formalisés dans un article intitulé « *Enseigner par métaphores auprès d'élèves de 6ème SEGPA : quels effets sur l'engagement dans les activités d'apprentissage ?* », et soumis à la Revue *Carrefours de l'Education* en mars 2019.

1. ETUDE DE CAS N°1 (PIERRE) – INTERVENIR EN EPS PAR DIFFERENTS "USAGES DU TEMPS" : QUELS EFFETS SUR L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE ?

1.1. Dynamique des effets observés des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

Tout au long de la séquence d'enseignement, des histoires se sont ouvertes dans le cours d'expérience de Pierre, entrant dans la catégorie intitulée « Limiter les pertes de temps ». Les

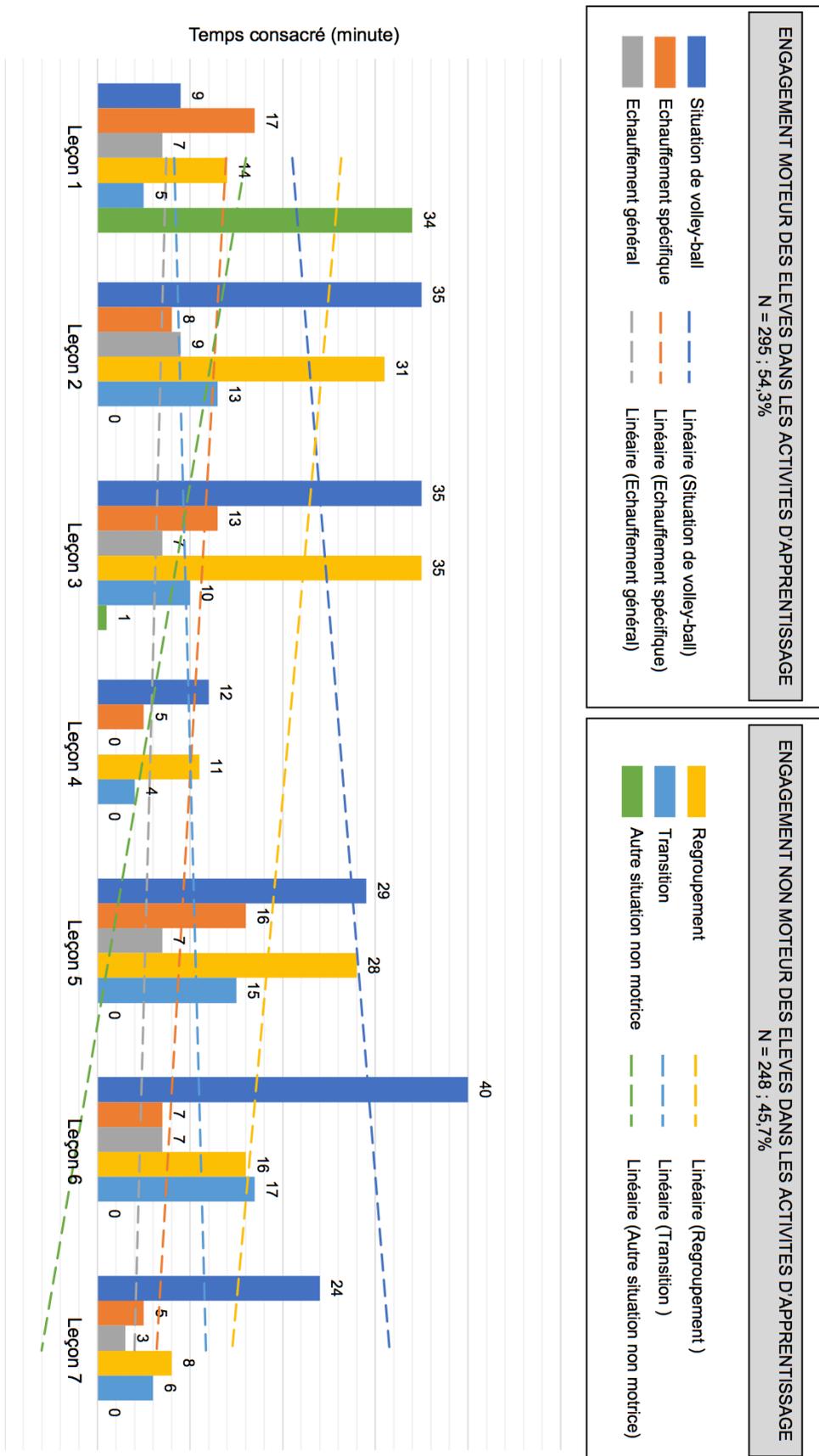
préoccupations de l'enseignant durant ces histoires étaient de presser les élèves pour maximiser leur temps d'engagement moteur.

Partant de ce constat, l'évolution du temps consacré à chacune des six situations de leçon (échauffement général, échauffement spécifique, situation de volley-ball, regroupement, transition, autre situation non motrice) a fait apparaître trois évolutions majeures (Graphique 16).

Premièrement, la courbe de tendance représentant l'évolution du temps passé par les élèves à s'engager dans les situations de volley-ball présente une augmentation au cours du cycle. Lors de la première leçon, le temps accordé à cette situation est inférieur à celui accordé à trois autres situations, dont deux correspondent à un engagement non moteur des élèves en volley-ball. Lors des leçons 2 à 5, nous constatons que cette situation est la plus longue de la leçon, légèrement devant la situation de regroupement. Enfin, lors des deux dernières leçons, le temps passé à pratiquer le volley-ball est plus important que celui que comptabilisent toutes les autres situations de leçon réunies. Notons enfin que ce temps passé par les élèves à s'engager dans les situations de volley-ball a connu une augmentation comparable à la diminution du temps passé en regroupement.

Deuxièmement, trois situations n'ont pas connu d'évolution franche durant les sept leçons de la séquence d'enseignement (échauffement général, échauffement spécifique et transition). Plus précisément, le temps accordé à l'échauffement général et spécifique a diminué légèrement au fil des leçons. Lors de la quatrième leçon, l'échauffement général a été supprimé par l'enseignant pour s'adapter à une durée de leçon exceptionnellement courte. Le temps de transition présente également une évolution stable, en dépit d'une faible augmentation durant la séquence d'enseignement.

Troisièmement, au-delà des courbes de tendance qui permettent de rendre compte de tendances globales, nous constatons que ces évolutions se révèlent « en dents de scie ». Ce caractère erratique peut s'expliquer par des faits de leçons qui ont modulé le type d'engagement des élèves. Par exemple, lors de la première leçon, la blessure d'une élève a amené l'enseignant à stopper l'échauffement. Les élèves ont donc été assis 34 minutes en attendant la reprise de la leçon (autre situation non motrice). Aussi, la leçon 4 et la leçon 7 ont été raccourcies pour des raisons liées à des impératifs de l'enseignant (assemblée générale de l'association sportive et déplacement professionnel). Le temps consacré à ces deux leçons a donc été fortement amputé, limitant le temps d'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.



Graphique 16. Dynamique de l'engagement moteur et non moteur des élèves dans les activités d'apprentissage durant la séquence d'enseignement

1.2. Effets observés des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage lors de deux situations de volley-ball

Deux situations de volley-ball sont présentées, au cours desquelles Pierre a perçu de manière contrastée l'effet de ses modalités d'intervention sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Elles ont eu lieu lors de la sixième leçon, durant laquelle s'est déroulée la première partie de l'évaluation terminale. Au début de la leçon, Pierre a rappelé aux élèves qu'ils seraient évalués lors de matchs d'une durée de 10 minutes, lors desquels le renvoi direct du ballon dans le camp adverse était interdit et que les équipes réaliseraient chacune à leur tour trois services sous la forme d'un « ballon lancé par le bas, en cloche ».

L'évaluation était basée sur deux critères :

- « L'annonce des rôles », consistant à « parler tôt », c'est-à-dire à annoncer son rôle (« récep », « passe » ou « attaque ») le plus tôt possible avant de recevoir le ballon ;
- « L'efficacité », consistant à « bouger tôt », c'est-à-dire à se déplacer le plus rapidement possible avant de recevoir le ballon.

Le « parler tôt » et le « bouger tôt » ont été travaillés tout au long de la séquence d'enseignement. Ce travail s'accompagnait de modalités d'intervention de Pierre associées à la préoccupation de dynamiser l'engagement des élèves. L'émergence de cette préoccupation générait l'ouverture de la macro-histoire intitulée « Favoriser l'engagement dynamique des élèves dans l'APSA ». Le Tableau 11 propose une trame des deux situations de volley-ball analysées.

Trame de la situation de volley-ball n°1 (EQUIPE A / EQUIPE B)					Trame de la situation de volley-ball n°2 (EQUIPE C / EQUIPE D)				
<i>Mise en jeu</i>	<i>Equipe au service</i>	<i>Nombre de franchissements de filets avant l'arrêt de l'échange</i>	<i>Equipe ayant perdu le point en laissant tomber un ballon directement au sol</i>	<i>Gain du point</i>	<i>Mise en jeu</i>	<i>Equipe au service</i>	<i>Nombre de franchissements de filets avant l'arrêt de l'échange</i>	<i>Equipe ayant perdu le point en laissant tomber un ballon directement au sol</i>	<i>Gain du point</i>
1	B	1		B	1	D	1		D
2	B	1		B	2	D	1		D
3	B	1		B	3	D	2		C
4	A	2		B	4	C	1		C
5	A	1		A	5	C	3		C
6	A	2		B	6	C	2		D
7	B	1	A	B	7	D	1		D
8	B	1		B	8	D	3		D
9	B	1	A	B	9	D	1		D
10	B	1		B	10	C	4		D
11	A	2		B	11	C	2		D
12	A	2	A	B	12	C	1		C
13	A	2	A	B	13	D	5		D
14	B	3		B	14	D	2		C
15	B	1	A	B	15	D	1		D
16	B	1		B	16	C	2		D
17	A	2		B	17	C	1		C
18	A	0		B	18	C	1		C
19	A	1	B	A	19	D	5		D
20	A	1		A	20	D	2		C
21	B	1		B	21	D	0		C
22	B	3		B	22	C	2		D
23	B	1		B	23	C	2		D
24	A	1		A	24	C	1		C
25	A	2		B	25	D	2		C
26	A	2		B	26	D	1	C	D
27	B	1		B	27	D	3		D
28	B	1		B	28	D	1		D
29	B	1	A	B	29	C	1		C
30	A	2		B	30	C	1		C
31	A	2	A	B	31	C	1		C
32	A	2		B	32	D	1	C	D
33	B	1		B	33	D	2		C
34	B	1		B	34	D	4		C
35	B	6		A	35	D	1		D
36	B	1		B	36	C	2		D
37	A	1		A	37	C	3		C
38	A	1		A	38	C	2		D
39	A	4		B					
40	B	1	A	B					

SCORE FINAL : A = 7 / B = 33

SCORE FINAL : C = 17 / D = 21

Tableau 11. Trame des deux situations de volley-ball analysées

1.2.1. Caractérisation des effets observés lors de la situation de jeu N°1

La situation de volley-ball n°1, d'une durée de 10 min (00:53:21- 01:03:23) a opposé les équipes A et B. Après 40 mises en jeu, l'équipe B a largement remporté le match avec un score de 33 à 7 (Tableau 11).

L'analyse du représentamen (R) de Pierre durant cette situation a indiqué la perception d'une absence d'effets de ses interventions sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage : les élèves présentaient selon lui un engagement peu dynamique. En partant de ces effets perçus par Pierre, plusieurs éléments ont été relevés :

Certains effets observés convergent avec ceux perçus par l'enseignant. Dès le début du match, ce dernier était d'avis que « *c'est une catastrophe là* » (Figure 13, Arrêt sur image n°2) et était animé d'un sentiment de « *dépit* » en notant que c'est « mou » et que « ça ne joue pas ». Plusieurs indicateurs sont venus corroborer ces perceptions. Premièrement, sur 40 mises en jeu, 25 se sont poursuivies par un seul franchissement de filet. Les élèves manquaient dans ce cas la réception de service. Seulement quatre mises en jeu se sont poursuivies par trois franchissements de filet ou plus. Deuxièmement, les tentatives de Pierre de dynamiser l'engagement des élèves par des consignes ou des encouragements sont restées vaines, à l'image de son intervention auprès de Yohann (Figure 13, Arrêt sur image n°3). L'ensemble des arrêts sur image faisant suite à cette intervention montre que l'élève n'a pas adopté d'attitude pré-active malgré les consignes de Pierre. De manière plus générale, les arrêts sur image n°1 et 2 montrent que la majorité des élèves n'ont pas adopté d'attitude pré-active en réception de service. Troisièmement, Pierre a perçu l'absence de dynamique collective créée au sein des deux équipes : « *on dirait qu'ils prennent un plaisir à mettre en échec leur propre partenaires (...) la mayonnaise ne prendra pas là. La dynamique d'équipe n'existe pas* ». En effet, nous constatons qu'en particulier dans l'équipe A, les réceptions manquées n'ont jamais mené à une tentative de « rattrapage » par un des partenaires.

D'autres effets observés viennent nuancer les perceptions de l'enseignant. Premièrement, si l'enseignant admettait que « *cette équipe (l'équipe A) est très faible* », il considérerait l'absence d'effets de ses modalités d'intervention comme analogues au sein des deux équipes. Or, nous avons constaté des effets contrastés sur l'activité des deux équipes : si l'absence d'effet s'est vérifiée dans l'équipe A, elle est apparue beaucoup plus discutabile concernant l'équipe B. D'une part, 33 mises en jeu sur 40 ont été stoppés par l'équipe A, ce qui traduit un rapport de force déséquilibré entre les deux équipes. D'autre part, sur 40 mises en jeu, seulement un ballon est tombé directement par terre dans le terrain de l'équipe B. nous pouvons faire l'hypothèse

1.2.2. Caractérisation des effets observés lors de la situation de jeu N°2

Durant la situation de volley-ball n°2, d'une durée de 10 minutes (01:06:58- 01:17:06), les équipes C et D se sont affrontées. Suite aux 38 mises en jeu, c'est l'équipe D qui a remporté le match sur un score de 21 à 17 (Tableau 11).

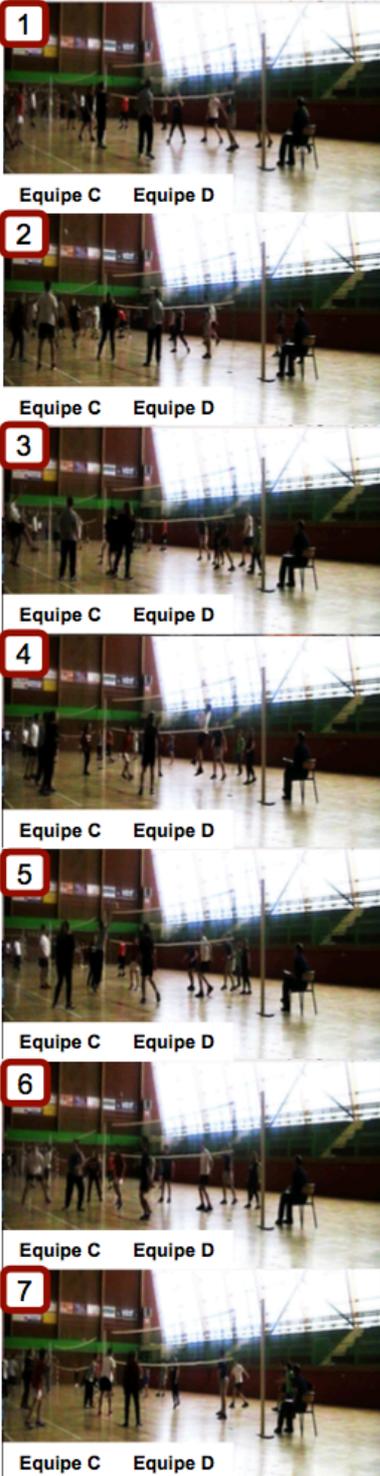
L'analyse du représentamen (R) de Pierre a indiqué qu'il a perçu durant cette situation des effets positifs de ses modalités d'intervention sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage : les élèves présentaient selon lui un engagement « dynamique ». En partant de ces effets perçus par Pierre, plusieurs éléments ont été constatés :

Certains effets observés convergent avec ceux perçus par l'enseignant. Premièrement, Pierre a perçu que dès le début du match, que les élèves présentaient une « *attitude pré-active* ». La chronophotographie de la situation (Figure 14) montre qu'en effet, dès l'arrêt sur image n°1, lorsque Youna s'apprêtait à réceptionner le ballon, tous les joueurs de son équipe étaient orientés vers elle, les jambes fléchies et écartées, prêts à un déplacement. Cette attitude s'est poursuivie tout au long du match. Par exemple, lors de l'arrêt sur image n°7 (Figure 14), alors que Roméo était au service, tous les élèves de l'équipe C présentaient une « *attitude pré-active* ». Deuxièmement, Pierre a noté des effets positifs de son intervention sur l'engagement des élèves à se dépasser pour tenter de récupérer des ballons pourtant désespérés. Par exemple, Noé a tenté de récupérer un ballon très excentré d'un de ses partenaires (Figure 14, Arrêt sur image n°2), faisant dire à Pierre que « *voilà, ce que j'aime bien c'est ça, c'est-à-dire que la balle est difficile mais on essaye quand même* ». L'analyse a montré plus globalement qu'au cours du match, seulement deux ballons sont tombés directement par terre sans avoir été touchés par un joueur (Tableau 11), ce qui dénote un engagement pour tenter de conserver le ballon en jeu, même lorsque la situation n'était pas favorable.

Plusieurs effets observés viennent cependant nuancer les effets perçus par l'enseignant. Premièrement, en observant Noé se dépasser pour tenter de rétablir le rapport de force après la passe manquée de son partenaire (Figure 14, Arrêt sur image n°2), l'enseignant a développé l'idée que « *ça, c'est une équipe !* ». Malgré tout, l'analyse a montré que ce résultat semblait davantage lié à un élève en particulier, qui présentait un niveau d'engagement élevé en volley-ball, plutôt qu'un indicateur de la création d'une dynamique collective. En effet, durant l'ensemble du match, une seule situation de ce type a été recensée : plusieurs autres situations qui auraient pu susciter de tels comportements se sont conclues par une absence de déplacement des élèves puis par la perte du point. Deuxièmement, Pierre a noté dès le début du match qu'il y avait « *un peu de jeu déjà* ». Plus tard, il a précisé que « *ça joue quand même là, c'est ça*

qu'est bien », en signalant que les échanges comprenaient plusieurs franchissements de filets. Obtenir « *plusieurs franchissements de filets sur une balle* » était selon lui « *une bonne indication pour dire que bon, la réception est bien maîtrisée (...)* Voilà, donc c'est sans arrêt, on a l'impression qu'on répète ». Pourtant, l'analyse montre que sur 38 mises en jeu, 30 se sont conclues après zéro, un ou deux franchissements de filets. Finalement, ce n'est qu'à huit reprises que les élèves sont parvenus à réaliser des échanges dépassant trois franchissements de filet.

Comportements de l'enseignant



L'équipe C est au service. Youna (équipe D) réceptionne le ballon en passe haute, puis Thomas le renvoie dans le terrain adverse. L'équipe C gagne le point en renvoyant le ballon sans que l'équipe D n'ait pu le renvoyer.

Pierre : Encore ! C'est bien. 5-3. Il reste un service à Brice.

L'équipe D sert sur Titouan, qui manque sa passe haute. Noé court en direction du terrain d'à côté pour tenter de récupérer le ballon en manchette, sans succès.

Pierre : Oui, Encore ! Très bien, ENCORE ! Très bien, bien essayé !

L'Equipe C est au service. Après 4 franchissements de filet, Marie (Equipe C) ne parvient pas à récupérer le ballon excentré de Kévin.

Pierre : aller encore, très bien encore, aller, Marie, même si elle est ratée on continue !

L'Equipe D est au service. Après un retour de l'équipe C, Elouan fait la passe à Roméo qui réalise un smash. L'équipe C renvoie le ballon puis finit par gagner le point après un renvoi direct de l'équipe D.

Pierre : Ok super ça ! Excellent ! Bien, encore ! C'est un beau point, ça joue bien !

Pierre : Aller, prêts à recevoir !

L'Equipe D est au service. Alexis (Equipe C) réceptionne le ballon en passe haute au milieu du terrain. L'échange se poursuit par trois franchissements de filet avant que l'équipe C gagne le point.

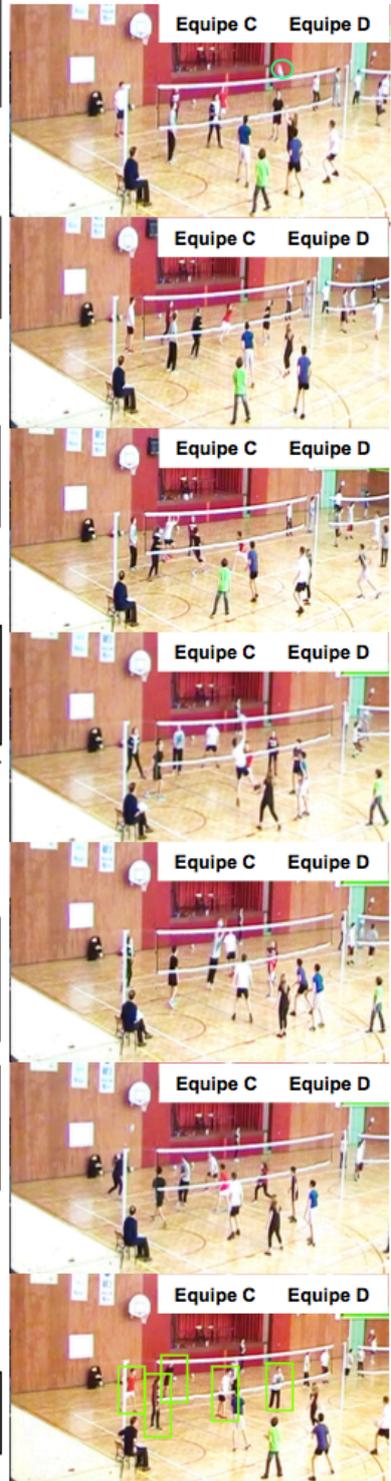
Après un service de l'équipe D, Marie réceptionne le ballon avant que Boris se mette à terre pour le renvoyer en manchette dans le terrain adverse. L'équipe C gagne le point.

Pierre : Ca sort, c'est bien !

Pierre : Ca tourne là, prêt, aller !

Roméo est au service (Equipe D). Après deux franchissements de filets, l'Equipe D gagne le point.

Comportements des élèves



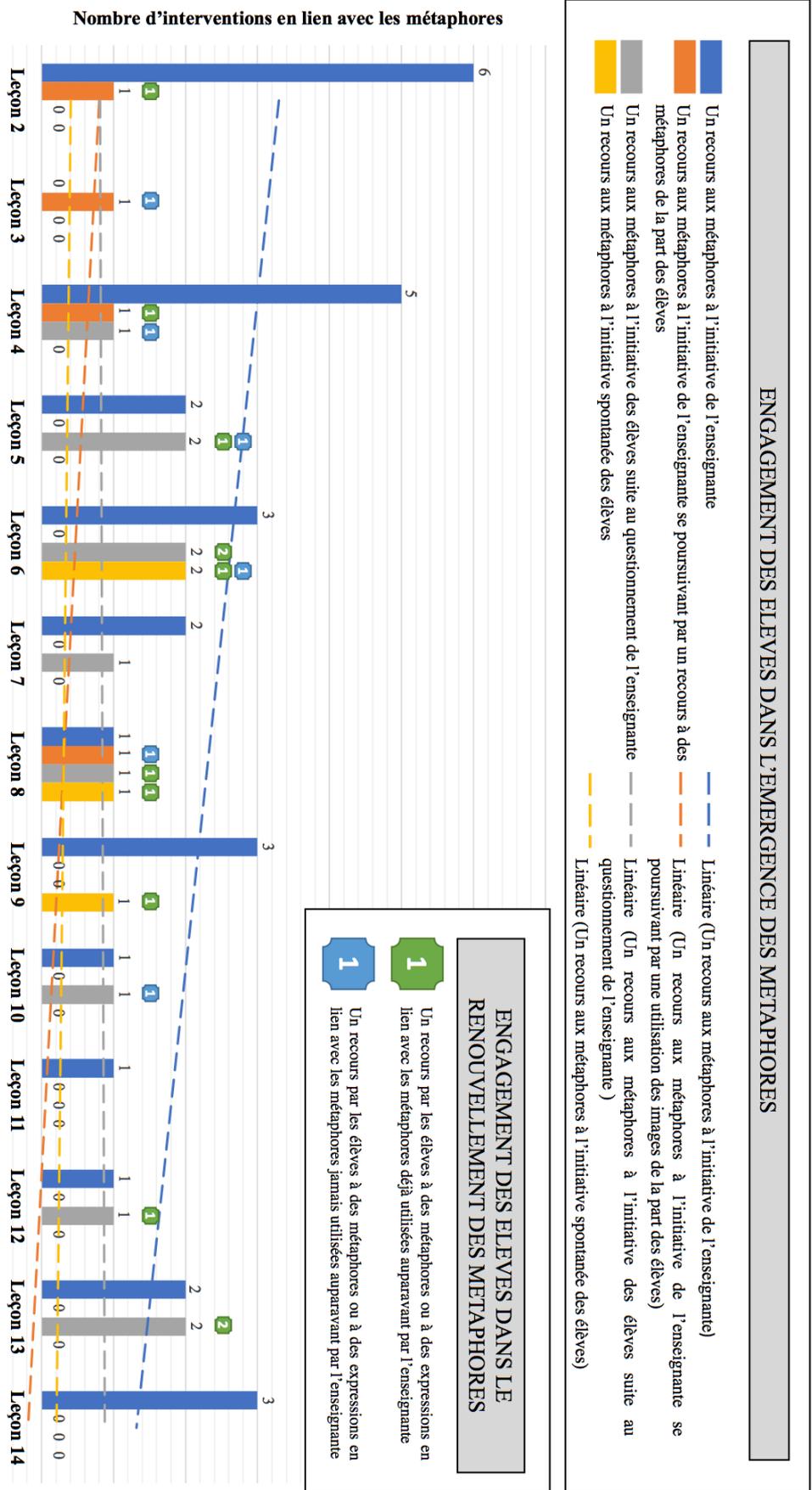
 Élève adoptant une attitude pré-active en réception (fléchi, bras devant prêts à recevoir)
 Élève n'adoptant pas d'attitude pré-active en réception (droit, bras le long du corps, pas d'attitude pré-active)

Figure 14. Chronophotographie de la situation de volley-ball n°2 (EQUIPE A / EQUIPE B)

2. ETUDE DE CAS N°2 (SOPHIE) – ENSEIGNER PAR METAPHORES AUPRES D'ELEVES DE 6^{EME} SEGPA : QUELS EFFETS SUR L'ENGAGEMENT DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE ?

2.1. La dynamique des effets de l'intervention par métaphores sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

L'analyse a pointé l'émergence de 49 interventions au cours desquelles les métaphores ont émergé dans le discours de l'enseignante et / ou des élèves. Tantôt Sophie, tantôt les élèves ont contribué à les initier. Quatre cas ont été identifiés : (a) le recours aux métaphores s'est produit à l'initiative de l'enseignante ; (b) le recours aux métaphores s'est produit à l'initiative de l'enseignante puis elles ont été enrichies par les élèves ; (c) le recours aux métaphores s'est produit à l'initiative des élèves suite au questionnement de l'enseignante ; (d) le recours aux métaphores s'est produit à l'initiative spontanée des élèves. L'engagement des élèves dans cette émergence s'est accompagné ou non d'un renouvellement des métaphores (Graphique 17).



Graphique 17. Dynamique de l'engagement des élèves dans l'émergence et le renouvellement des métaphores

Trois évolutions majeures peuvent être pointées. Premièrement, nous constatons un engagement plus important des élèves dans l'émergence des métaphores au milieu de la séquence d'enseignement, notamment de la cinquième à la neuvième leçon. Par exemple, lors des leçons 8 et 9, Romain a spontanément utilisé des métaphores lors de deux interventions faisant suite à la présentation collective d'une tâche par Sophie. Lors de la neuvième leçon, l'élève demande même la parole avec insistance. Son initiative s'est conclue par des rires échangés avec l'enseignante : « **Romain** : Madame... **Sophie** : Alors je vais vous demander, je vais vous donner les consignes, ici, comme ça vous êtes assis. **Romain** : Mais je veux vous dire quelque chose... **Sophie** : Attend, Romain. **Romain** : ...Urgent... **Sophie** : Qu'est-ce qu'il y a ? **Romain** : Bah à l'exercice 6, euh attend... oui bah faudra faire le couteau dans la crème fraîche ? **Sophie** : Oui ! Le couteau dans la crème fraîche (*rire*). **Romain** : (*rire*) ».

Deuxièmement, la Figure 31 donne à voir un engagement plus diffus des élèves dans le renouvellement des métaphores, qui s'étend de la troisième à la dixième leçon. Par exemple, lors de la dixième leçon, Sophie a profité d'un regroupement pour évoquer devant les élèves la « cuillère » qui s'ajoutait à leur « couteau » pour « ramener l'eau derrière soi ». Elle s'est appuyée sur une sortie scolaire récemment vécue par les élèves, au cours de laquelle ils avaient pratiqué le kayak. Pendant son intervention, Nolan a spontanément associé la cuillère à l'image d'un « couteau à beurre » : « **Sophie** : on a sorti les gants, ok. C'est une autre expérience que je vous demande de faire. Je vous ai tous parlé de la pagaie du canoë. (...) on est allé en sortie on a fait du canoë et avec le canoë on a des pagaies. (...) avec la cuillère on prend l'eau et on la ramène vers soi et on la pousse derrière. Donc on a le couteau et on a comme une cuillère avec la main qui ramène l'eau vers soi et qui la pousse derrière. **Nolan** : comme le couteau à beurre... **Sophie** : (*regarde Nolan en acquiesçant*) comme le beurre ».

Troisièmement, nous constatons d'une relative stabilité de l'engagement des élèves dans l'émergence des métaphores au cours de la séquence d'enseignement, en comparaison de celui de l'enseignante, qui connaît une diminution importante. Les courbes de tendance nous indiquent que le poids de Sophie dans l'émergence des métaphores diminue au cours de la séquence d'enseignement, comme si elle déléguait progressivement aux élèves la responsabilité de réutiliser les métaphores. L'engagement des élèves connaît quant à lui une relative stabilité, qui tend à augmenter lorsque l'enseignante les questionne au préalable. Par exemple, lors de la douzième leçon, le questionnement de Sophie génère le recours des élèves aux métaphores alors qu'elle leur demande de nager durant six minutes en essayant de « placer correctement » leur respiration : « **Sophie** : qu'est-ce que ça veut dire, placer correctement sa respiration ? Est-ce

que vous pouvez me donner des détails, qu'est-ce que je vais regarder et qu'est-ce que vous allez, vous, essayer de faire avec la tête ? (*Théophile lève la main*) Oui (*interroge Théophile*) !
Théophile : Etre le couteau sur la crème fraîche ».

2.2. La caractérisation des effets lors de trois situations significatives pour l'enseignants au cours de la séquence d'enseignement

2.2.1. Leçon 2 : la présentation du « couteau sur la crème fraîche »

Sophie a perçu que ses modalités d'intervention liées aux métaphores généraient du plaisir chez ses élèves, notamment lors de « la présentation du couteau sur la crème fraîche ». Ce moment a eu lieu lors de la deuxième leçon. La Figure 15 présente la chronophotographie des comportements conjoints de l'enseignante et des élèves lors de cette intervention, en sept arrêts sur image. Après un bilan de l'échauffement durant lequel les élèves ont eu à compter leur nombre de longueurs réalisées en six minutes, Sophie a présenté l'exercice suivant : nager durant six minutes en utilisant les palmes et les planches. Pour se faire, elle a incité les élèves à imaginer que leur corps était comme un « couteau » qui glisserait sur de la « *crème fraîche* », mimant la glisse à l'aide de ses bras. Durant cette intervention, elle a indiqué que ces métaphores « *leur fait penser à des choses un peu rigolotes* ». En effet, « *ils se marrent, et puis, du coup ils font les gestes* ». Invitée à préciser ce qu'elle perçoit dans cette situation, Sophie a précisé que c'était un moment « *un peu clown* », et que les élèves « *y sont déjà* » (R). L'analyse des comportements des élèves lors de cette intervention a révélé :

- Des expressions faciales témoignant d'émotions positives associées au « couteau sur la crème fraîche ». Il est intéressant de constater que dès le recours à l'image du « couteau », survenu lors de l'arrêt sur image 3 (Figure 15), six élèves ont manifesté des émotions positives. Lors des étapes suivantes, des expressions faciales liées aux émotions positives sont visibles chez d'autres élèves, comme Nolwenn ou Romain, comme si une « diffusion » des émotions s'était produite.
- Des gestes consistant à mimer la glisse chez plusieurs élèves, simultanément ou non. Lors de l'arrêt sur image 4 (Figure 15), Alexis et Clément ont simultanément mimé la glisse par un mouvement d'extension des bras devant eux, tout en riant. Dans l'arrêt sur image suivant, c'est Timéo qui s'est levé et a mimé ce mouvement en miroir face à

Sophie, elle-même en train de réaliser le même geste. Enfin, Théophile a mimé la glisse lors de l'arrêt sur image 6, alors que Timéo venait de se rasseoir.

- Des jeux de regards entre les élèves témoignant d'un partage du plaisir ressenti. Durant l'intervention de l'enseignante, les comportements des élèves en lien avec les métaphores ont fait l'objet de regards échangés entre eux. Ces regards ont parfois été réciproques, notamment entre Alexis et Théophile (Figure 15, Arrêt sur image 3 et 7) ou entre Alexis et Jayson (Figure 15, Arrêt sur image 6), témoignant d'une volonté de partager le plaisir ressenti. Ces regards ont parfois été à sens unique, notamment lorsque Romain a observé en souriant Timéo se lever et mimer la glisse devant Sophie (Figure 15, Arrêt sur image 5). Nous remarquons que durant l'arrêt sur image 7, alors que Sophie termine son intervention, Romain est le premier à se lever en manifestant le désir de débiter l'exercice au plus tôt.

Comportements de l'enseignant



Sophie : on va essayer de mettre la tête dans l'eau, là c'est mon p'tit bonhomme, sa tête (*dessine un bonhomme à l'horizontal au tableau*), et de respirer le plus possible dans l'eau, en faisant dans l'eau des bulles, en soufflant, je voudrais essayer de voir les bulles que vous faites dans l'eau avec votre bouche et quand on n'a plus de respiration, on vient respirer à la surface, et on essaie de tenir la planche, droit devant (*quitte le tableau et retourne face aux élèves*). Imaginez que vous êtes un couteau, imaginez que l'eau, c'est de la crème fraîche, et qu'avec votre couteau, vous allez glisser sur la crème fraîche (*se penche et mime l'action de glisse avec la main*). Donc on essaie de se mettre en position du couteau, ou comme une planche, ou comme un requin, et on va essayer de glisser le plus possible sur la crème fraîche.



Les élèves rient en cœur, Alexis et Théophile se regardent en riant.



Sophie : Si votre corps (*retourne dessiner un bonhomme au tableau*) il est tout plié, je suis pas sûre qu'on arrive à glisser sur la crème fraîche. Là le corps du bonhomme il est tout plié, d'accord...

Les élèves rient, se regardent, Alexis et Clément placent leurs bras de manière à mimer la glisse.



Sophie : donc on va essayer d'être bien long...

Les élèves rient, Timéo se lève et mime l'action de glisse pendant que d'autres élèves le regardent.



Sophie : comme un requin, comme un couteau, comme une planche (*mime à nouveau l'action de glisser avec la main*).

Les élèves rient, Théophile place ses bras de manière à mimer la glisse, Alexis et Jayson se regardent en riant.



Sophie : et on va essayer de sentir la crème fraîche sur le corps (*mime la crème fraîche glissant le long de son bras*).

Les élèves rient, Romain se lève en souriant, Alexis et Théophile se regardent en riant.



Gestes effectués en accompagnant le recours aux métaphores

Comportements des élèves



○ Manifestation d'émotions positives
 ↔ Echange de regard entre deux élèves en lien avec les métaphores
 → Regard d'un élève vers un autre élève en lien avec les métaphores
 / Geste effectué en accompagnant les métaphores

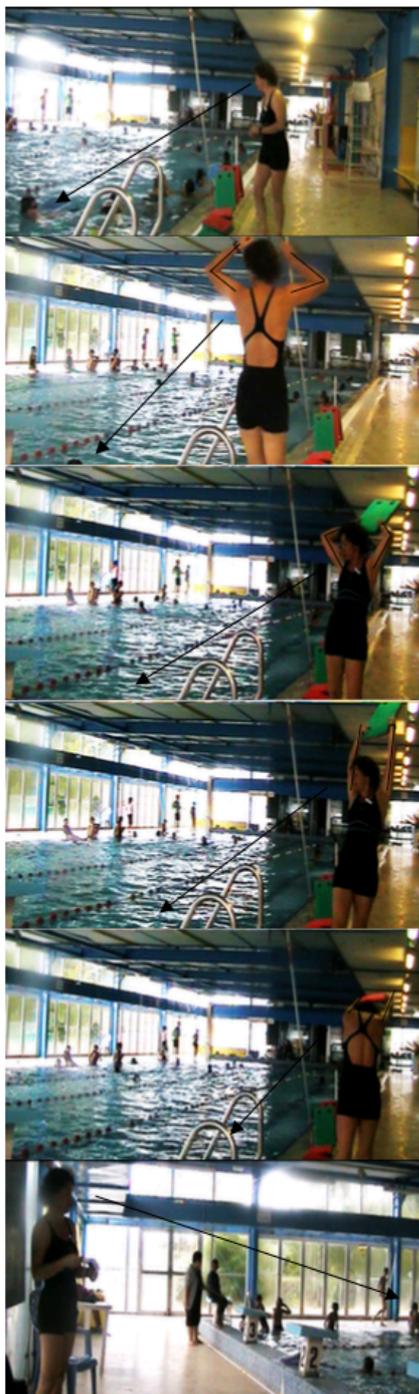
Figure 15. Chronophotographie des comportements de l'enseignante et des élèves lors de « la présentation du couteau sur la crème fraîche »

2.2.2. Leçon 4 : la « fusée » de Jayson

L'analyse du cours d'expérience de Sophie a révélé des effets perçus de ses modalités d'intervention par métaphores sur la focalisation des élèves dans les apprentissages et la transformation de leur motricité. C'est le cas lors de l'histoire intitulée « la fusée de Jayson », qui a eu lieu lors de la quatrième leçon. La chronophotographie des comportements conjoints de l'enseignante et des élèves lors de cette intervention, en six arrêts sur image, est présentée dans la Figure 16. Lors du premier regroupement de cette leçon 4, Sophie a utilisé un bonhomme articulé, nommé Max, pour illustrer l'image du « couteau » aux élèves. Durant cette intervention, Jayson a proposé le terme de « fusée » comme alternative au « couteau » pour caractériser la position à adopter sur l'eau. Lors de l'exercice suivant, alors que les élèves ont eu à nager sur le dos du petit au grand bassin et sur le ventre dans le sens inverse, Sophie a donné à Jayson la consigne de faire comme si sa planche était la « tête de sa fusée », reprenant ainsi ses mots. Elle a en effet constaté que Jayson, sur le dos, tenait sa planche devant lui, conservant une position verticale dans l'eau, tandis qu'après avoir « repris ses mots », elle a noté que « *c'est incroyable parce que c'est lui qui m'a donné le mot de la fusée, je lui reparle de la fusée et il m'a fait la fusée* », concluant que « *ça lui parle* » même si « *sur le dos c'est plus difficile mais sur le ventre il va essayer de faire la fusée* » (R). L'analyse des comportements de Jayson lors de cette intervention a révélé :

- Une attention de l'élève vis-à-vis de l'intervention de Sophie. Sophie est intervenue auprès de Jayson alors qu'il arrivait en nageant sur le dos au bout du grand bassin. Stoppé par l'enseignante, l'élève a manifesté une attention à son intervention se révélant dans son regard, dirigé vers Sophie tout au long de son intervention (Figure 16, Arrêts sur image 2 à 5), et dans sa proximité recherchée à travers son rapprochement progressif de l'enseignante à mesure qu'elle délivre les consignes.
- Une transformation de la manière de positionner sa planche suite à l'intervention de Sophie. Lors de l'étape 1, Jayson arrive au bout du grand bassin en nageant sur le dos, tenant sa planche devant lui, le corps à la verticale. Lorsqu'il repart suite à l'intervention de Sophie, il nage sur le ventre, la planche située devant lui, les bras tendus et les mains réunies sur la planche. L'élève a horizontalisé son corps en s'allongeant sur l'eau. Néanmoins, nager sur le ventre a vraisemblablement facilité les effets de l'intervention de Sophie sur la position adoptée par l'élève.

Comportements de l'enseignant



Jayson arrive en nage dorsale, en tenant sa planche devant sa tête, le corps à la verticale dans l'eau

Sophie observe Jayson en allant au tableau

Sophie : (retourne vers Jayson) Jayson, si tu peux, tu mets la planche derrière d'accord (met les bras au-dessus des épaules) ?

Jayson se tourne vers Sophie et la regarde.

Sophie : parce que c'est la pointe de ton couteau (mime la nage dorsale en plaçant la planche au-dessus des épaules).

Sophie : si ton couteau il est là tu vois ça ressemble pas trop, tu m'as dit une fusée et bah c'est la tête de ta fusée... (tend ses bras au-dessus de sa tête).

Jayson, toujours orienté vers Sophie, s'approche du bord du bassin.

Sophie : ...que tu sois de dos ou sur le ventre (mime la nage dorsale en plaçant sa planche devant elle les bras tendus). D'accord ? Ta planche c'est la tête de ta fusée. Aller vas-y.

Sophie retourne vers le tableau puis observe Jayson repartir en nageant sur le ventre.

Jayson nage sur le ventre en tenant sa planche devant lui, le corps à l'horizontal sur l'eau.

Comportements des élèves

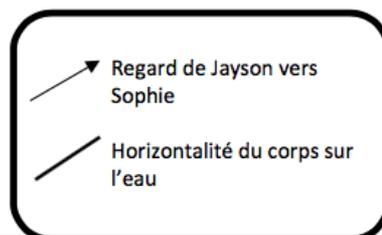
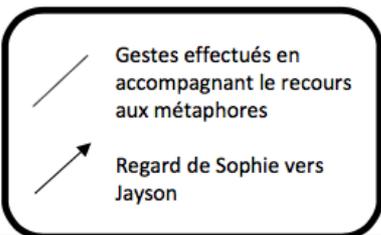
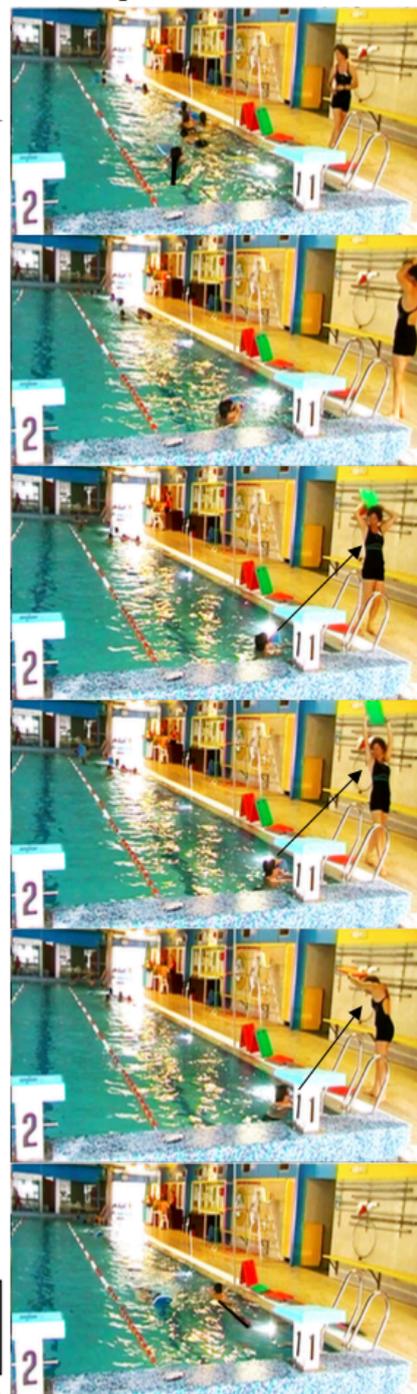


Figure 16. Chronophotographie des comportements de l'enseignante et des élèves lors de « la fusée de Jayson »

2.2.3. Leçon 7 : le « gâteau » de Nolwenn

Sophie a exprimé des effets perçus de ses modalités d'intervention par métaphores sur la création d'une culture commune en classe. C'est le cas lors de l'histoire intitulée « le gâteau de Nolwenn », qui s'est déroulée lors de la septième leçon. Durant cette situation, Sophie a demandé aux élèves de rappeler les « *consignes de nage* », en particulier à destination de quatre élèves issues d'une autre classe ayant intégré le groupe pour cette leçon. La chronophotographie des comportements conjoints de l'enseignante et des élèves lors de cette intervention est divisée en deux parties. La Figure 17 se concentre sur les comportements de Sophie et des élèves avant l'explication de Nolwenn (sept arrêts sur image), tandis que la Figure 18 expose ces comportements durant l'explication de l'élève (six arrêts sur image). Lors de la première partie, les perceptions de Sophie se sont concentrées sur les réponses des élèves, notamment celle d'une élève de l'autre classe, Camélia, qui a apporté des précisions sur la respiration. Lorsque Nolwenn a levé la main, Sophie a perçu une réponse en décalage avec sa présentation du couteau sur la crème fraîche (leçon 2). En effet, elle s'est rendue compte que « *la crème fraîche pour elle (Nolwenn) c'est pas l'eau. C'est le dessus de l'eau... Et dessous, elle a le gâteau et elle dit « on étale la crème fraîche sur le gâteau »* » (R). La réponse de l'élève l'a ainsi amenée à penser que « *on se comprend* » et « *on a construit cette pensée ensemble* ». Plus tard, elle dira que « *c'est dingue cette construction d'un imaginaire commun. Ce gros gâteau sur lequel on est tous en train de faire de la planche ou de faire du je sais pas quoi... (...) Donc on partage cette culture commune au passage* ». L'analyse des comportements des élèves a révélé des effets des modalités d'intervention de Sophie par métaphores sur la construction d'une culture commune en classe, notamment au regard de deux indicateurs :

- La réponse de Romain puis de Nolwenn. D'après l'analyse, c'est Romain qui a d'abord parlé du « couteau sur la crème fraîche » (Figure 17, Arrêt sur image 3). Sa réponse n'a toutefois pas été audible par Sophie qui se trouvait focalisée sur l'intervention de Camélia. Par contre, Nolwenn a capté sa réponse, riant aux éclats en échangeant avec lui un regard (Figure 17, Arrêt sur image 4). Ce n'est que par la suite qu'elle a levé la main pour donner sa réponse à l'enseignante (Figure 17, Arrêt sur image 7). Les mots de l'élève ont révélé un enrichissement de l'image du « couteau sur la crème fraîche » initialement présenté par l'enseignante, faisant notamment intervenir un gâteau sur lequel il s'agirait de glisser. Cette réponse a témoigné d'une redéfinition singulière de la métaphore par l'élève.

- Les échanges de regard associés à des rires entre trois élèves autour des métaphores. D'une part, une communication entre trois élèves s'est instaurée à l'insu de l'enseignante avant l'explication de Nolwenn. Après avoir ri à la réponse de Romain, Nolwenn a à son tour parlé du « couteau sur la crème fraîche » à Théophile, qui la regardait en riant. Plusieurs échanges de regard, associés à des rires, se sont succédés entre Nolwenn, Romain et Théophile, avant que Nolwenn lève la main (Figure 17). Si Sophie a perçu l'explication de Nolwenn, elle n'a pas eu connaissance de ces échanges préalables qui ont abouti à cette réponse. D'autre part, juste après l'explication de Nolwenn, l'élève a à nouveau échangé des regards avec Théophile, associés à des rires et à des gestes (imitation d'une découpe de gâteau par Théophile, Figure 18, Arrêt sur image 5). Lorsque Sophie a repris les mots de Nolwenn en les illustrant par un dessin au tableau dans une dernière étape (Figure 18), elle a focalisé les regards et les rires de Romain, Théophile et Nolwenn, mais aussi ceux d'Anaïs, qui n'avait pas pris part à l'échange au départ.

Comportements des élèves



Sophie : Ok. Alors on redit, pour cet exercice, les consignes de nage, qu'est ce qu'on doit faire pendant qu'on nage ? *(se lève et va vers le tableau).*

Sophie : les consignes de nage, on lève la main. aller vous les connaissez. Oui ?

Camélia : *(interrogée par Sophie après avoir levé la main)* De mettre la tête sous l'eau et de souffler.

Sophie : Ah très bien ! Intéressant, alors toi tu dis qu'il faut souffler dans l'eau. *(prend un feutre et se retourne vers le tableau).*

Romain : le couteau dans la crème fraîche *(s'exprime peu distinctement).*

Nolwenn se retourne vers Romain en riant. Théophile la regarde, elle lui dit « le couteau dans la crème fraîche » et il se met à rire.

Sophie : alors y'en a qui disent il faut souffler dans l'eau *(écrit au tableau).*

Romain et Théophile se regardent en riant.

Nolwenn et Théophile se regardent en riant.

Sophie continue à écrire au tableau « il faut souffler dans l'eau ».

Nolwenn lève la main.

Sophie se retourne et interroge Nolwenn du regard.



Regard de Sophie vers Nolwenn

Comportements de l'enseignante



-  Manifestation d'émotions positives
-  Echange de regard entre deux élèves en lien avec les métaphores
-  Regard d'un élève vers un autre élève en lien avec les métaphores

Figure 17. Chronophotographie des comportements de l'enseignante et des élèves lors de la première partie du « gâteau de Nolwenn »

Comportements de l'enseignant



Nolwenn : il faut rester plat pour étaler la crème fraîche (mime le fait d'étaler la crème)

Sophie : rester plat pour étaler la crème (répète en écrivant au tableau) est ce quelque un peut expliquer aux autres comment on fait qu'est ce que c'est cette histoire de crème ? Tu peux expliquer Nolwenn ?

Nolwenn et Théophile se regardent en riant.

S'approche de Nolwenn et la regardent en riant.

Nolwenn : ba en fait c'est un couteau, on glisserait sur un gâteau, donc il faut étaler la crème donc il faut rester plat (Théophile la regarde en riant)

Sophie : voilà ! On dirait que notre corps c'est comme un couteau qu'on glisserait sur un gâteau et que le couteau il sert a étaler la crème, du coup il faut rester plat elle dit, il faut rester plat. D'accord il faut rester plat, rester plat plutôt que d'être tout tordu. Heu, attendez ! non ça va pas aller ça tac (rire).

Théophile et Nolwenn se regardent en riant alors que Théophile mime la découpe d'un gâteau.

On pourrait être comme ça par exemple, là, c'est quelqu'un qu'est tout tordu. Ok les filles ? Donc l'idée, c'est de rester plat ok pour étaler la crème !

Les élèves rient en regardant le dessin de Sophie.



Comportements des élèves

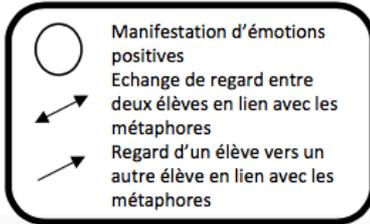


Figure 18. Chronophotographie des comportements de l'enseignante et des élèves lors de la deuxième partie du « gâteau de Nolwenn »

SYNTHESE DU CHAPITRE 8

Dans le chapitre 8 ont été exposés les résultats concernant les effets des modalités d'intervention de Sophie et de Pierre sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

Concernant la première étude de cas (Pierre), les effets observés ont été exposés en deux temps :

- De manière générale, les usages du temps de Pierre ont généré une **augmentation du temps passé par les élèves à s'engager** dans les situations de volley-ball. Malgré tout, cette tendance globale ne peut masquer une évolution « en dents de scie », témoignant **d'effets plus erratiques**.
- Deux situations de volley-ball survenues lors de l'évaluation terminale, ont été présentées :
 - Lors de la première situation, **certains effets observés convergeaient** avec ceux perçus par l'enseignant, notamment sur l'appréciation globale de l'engagement des élèves. **D'autres effets observés ont nuancé les effets perçus par l'enseignant**, notamment lorsqu'il tend à **amalgamer l'engagement des deux équipes**.
 - Lors de la deuxième situation de jeu, **certains effets observés ont également convergé** avec ceux perçus par l'enseignant, notamment en ce qui concerne le dynamisme de l'engagement des équipes. Toutefois, **ce dynamisme est davantage lié à l'engagement d'un élève en particulier** qu'à un engagement collectif des élèves.

Concernant la deuxième étude de cas (Sophie), les effets observés ont été exposés en deux étapes :

- Globalement, nous avons constaté un **engagement intensifié des élèves dans l'émergence des métaphores** au milieu de la séquence d'enseignement, notamment de la cinquième à la neuvième leçon, et un **engagement plus diffus dans le renouvellement des métaphores**. Cet engagement des élèves est stable, tandis que celui de l'enseignante connaît une diminution importante.
- Les effets ont été plus précisément observés durant trois situations de classes :
 - Lors de la deuxième leçon, « la présentation du « couteau sur la crème fraîche » a permis de révéler **les émotions positives et les gestes évocateurs** consécutifs de l'emploi des métaphores par Sophie.

- Lors de la quatrième leçon, « la "fusée" de Jayson », nous avons identifié **une horizontalisation du corps de l'élève** consécutivement à une intervention par métaphores de Sophie. Cette observation n'a toutefois pas été faite en nage dorsale.
- Lors de la septième leçon, « le "gâteau" de Nolwenn », nous avons identifié des effets des métaphores sur **les échanges verbaux et non-verbaux des élèves, sur les émotions ressenties en classe**. Ces effets ont été partiellement perçus par l'enseignante.

– PARTIE 4 –

DISCUSSION GÉNÉRALE

La quatrième partie expose la discussion générale des résultats obtenus dans le cadre de cette thèse.

Le **chapitre 9** est intitulé « *Apports concernant la connaissance des modalités d'intervention d'enseignants d'EPS visant à favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage* ». Il présente tout d'abord les apports de cette recherche pour comprendre les modalités d'intervention des enseignants permettant de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS. Dans ce chapitre sont aussi exposés les apports de cette recherche pour comprendre l'émergence de telles modalités d'intervention à partir des dispositions à agir qui s'actualisent durant les histoires mises en évidence. Enfin, ce chapitre se termine par la présentation des apports de cette recherche pour déterminer les effets perçus et observables de ces modalités d'intervention des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

Le **chapitre 10**, intitulé « *Apports professionnels pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage* », expose dans un premier temps des pistes d'intervention à destination des enseignants pour faciliter la prise en main d'élèves lors de la première séquence d'enseignement de l'année. Ces pistes ont fait l'objet d'un article à visée professionnelle, à paraître dans un ouvrage « Pour l'action » (eds. Revue EPS) intitulé *La relation pédagogique*. Dans un second temps, nous développons un argumentaire basé sur nos résultats afin de réhabiliter l'expertise au sein des dispositifs de vidéoformation existants, qui privilégient aujourd'hui un appui sur des ressources débutantes. La perspective de cette réflexion est l'intégration de ressources expertes au sein de ces dispositifs ou la création d'une plateforme alternative, mettant l'accent sur l'activité experte.

CHAPITRE 9

APPORTS A LA CONNAISSANCE DES MODALITES D'INTERVENTION D'ENSEIGNANTS D'EPS VISANT A FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Les résultats présentés précédemment sont discutées au regard des différences et des similitudes entre l'activité de Sophie et de Pierre. Dans un premier temps, ils ont révélé des modalités d'intervention contrastées visant à favoriser l'engagement de leurs élèves dans les activités d'apprentissage. Malgré tout, des similitudes sont à noter, notamment concernant le niveau d'expertise des deux enseignants. Des différences et des similitudes concernant les dispositions à agir des deux enseignants sont discutées dans un deuxième temps. Enfin, les modalités d'intervention de Sophie et de Pierre sur l'engagement des élèves engendrent des effets contrastés. La comparaison des effets perçus et observés permet malgré tout de relever des similitudes chez Sophie et Pierre, qui révèlent la fécondité méthodologique de cette recherche pour l'analyse de dimensions non verbalisable de l'activité enseignante.

1. DES MODALITES D'INTERVENTION CONTRASTEES DE LA PART DES ENSEIGNANTS POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

L'analyse a révélé des modalités d'intervention contrastées chez Sophie et Pierre pour favoriser l'engagement de leurs élèves dans les activités d'apprentissage en classe. Après avoir discuté des modalités d'intervention singulières de chaque enseignant, nous présentons les similitudes entre Sophie et Pierre, qui renvoient particulièrement à la question de l'expertise en enseignement.

1.1. Le recours de Sophie aux métaphores lors d'une séquence d'enseignement longue

1.1.1. Les métaphores : un moyen de favoriser l'engagement des élèves

Sophie a eu recours aux métaphores pour favoriser l'engagement de ses élèves de 6^{ème} SEGPA. En particulier, une constellation de métaphores est venue se greffer à celle du « couteau dans la crème fraîche », révélant toute « l'imagination métaphorique » (Lakoff et Johnson, 1985) de l'enseignante qui lui a permis de favoriser l'engagement des élèves dans l'apprentissage de la natation, au travers d'histoires sans cesse renouvelées dans le cours d'expérience de l'enseignante, s'accompagnant d'interventions souvent brèves.

Le recours aux métaphores dans l'enseignement a fait l'objet de nombreux travaux prenant par exemple appui sur l'apprentissage des langues (Kamberi, 2014), ou sur l'éducation plus générale (Badley & Hollabaugh, 2012). Par exemple, Mouraz, Pereira et Monteiro (2013) ont réalisé une étude de cas révélant l'importance du raisonnement analogique et de l'utilisation spécifique des métaphores pour favoriser l'apprentissage et le développement de connaissances fondamentales, en plus de sensibiliser les enseignants à leur propre enseignement. Dans leur recherche, si les métaphores sont apparues comme le fruit d'un style personnel de l'enseignant, elles ont aussi émergé dans un but heuristique en fonction de ce qui se jouait dans l'action, via l'expérience de vie ou des artefacts culturels (films, livres, tableaux, *etc.*). Notre étude offre une perspective complémentaire à ces recherches en montrant la dynamique de l'utilisation des métaphores chez Sophie, qui s'est diversifiée dans l'interaction avec les élèves au service de leur engagement, ne pouvant ainsi être uniquement considérée comme un outil permettant à l'enseignant de transmettre des connaissances (Badley & Hollabaugh, 2012) à un instant *t*.

Par ailleurs, notre recherche a révélé que le recours aux métaphores pouvait évoluer et s'adapter aux sensibilités et aux trajectoires de chacun, permettant ainsi à l'enseignant d'allier une gestion collective et individuelle de la classe (Petiot & Visioli, 2017). C'est ainsi que Jayson a introduit l'idée du « couteau à beurre », faisant évoluer la métaphore initiale en fonction de ses propres représentations. Dans le cadre des mathématiques, Taing, Bobis, Way et Anderson (2015) ont examiné les relations entre l'utilisation des métaphores par des élèves et leur engagement dans la discipline. L'enseignant a demandé aux élèves de répondre à l'énoncé suivant : « si les mathématiques étaient un aliment, ce serait... ». Ils ont aussi eu à fournir une explication écrite pour justifier leur choix de nourriture. Cinq élèves ont ensuite été choisis pour participer à un groupe de discussion autour des métaphores utilisées. Celles-ci ont fait l'objet d'une analyse inductive et déductive consistant à les catégoriser *a posteriori* puis à les mettre en lien avec les

trois types d'engagement (comportemental, cognitif et émotionnel) de Fredricks *et al.* (2004). Il est ressorti que le recours aux métaphores par les élèves avait surtout eu un impact sur leur engagement émotionnel, suivi des aspects cognitifs et comportementaux tels que la confiance en soi, la persévérance ou encore la valorisation des mathématiques. Dans notre cas, cet engagement émotionnel consécutif au « couteau » s'est traduit à travers le plaisir ressenti par les élèves, du point de vue de l'enseignante.

Les modalités d'intervention de Sophie témoignent du soutien manifesté par l'enseignante en classe, à travers la proximité induite par les métaphores (Wubbels et Brekelmans, 2005). Nous pouvons avancer l'hypothèse que l'image du « couteau sur la crème fraîche » aide les élèves à progresser, stimule leur imaginaire, s'oppose à des comportements hostiles envers les élèves (Wei *et al.*, 2009). Pour autant, l'enseignante témoigne d'une capacité à gérer et à diriger sa classe (Wei *et al.*, 2009), à travers des métaphores orientant l'attention des élèves sur les apprentissages scolaires. A l'instar des activités décrites par Morgan et Kingston (2008), Sophie contribue ainsi à instaurer un climat axé sur la maîtrise grâce à des métaphores donnant à chacun la possibilité de redéfinir « ce qu'il a à apprendre ».

1.1.2. Des métaphores qui se développent dans le cadre d'une séquence d'enseignement longue

Sophie a eu recours aux métaphores dans le cadre d'une séquence d'enseignement longue (quinze leçons), au regard des pratiques usuelles en EPS en France. Les bénéfices des métaphores dans son enseignement ont été tributaires de la durée du cycle, relativement longue. En effet, le processus d'appropriation des métaphores par les élèves, avec l'introduction de nouveaux termes (e. g. le « couteau à beurre » de Nolan), est survenu au fil du cycle, après plusieurs leçons durant lesquelles Sophie a repris l'image du « couteau sur la crème fraîche » lors de regroupements ou de consignes plus individuelles. Selon elle, une dynamique positive de l'engagement s'est créée à travers de telles métaphores : les interactions positives entre elle et les élèves se sont développées autour de l'image du « couteau », ce qui a facilité le plaisir des élèves à s'engager dans les apprentissages, jusqu'à la création d'une culture commune en classe. Ses perceptions corroborent le caractère dynamique de l'engagement décrit par Skinner et Pitzer (2012). Selon ces auteurs, des relations interpersonnelles positives impliquent des perceptions de soi ayant un effet favorable aux apprentissages, qui génèrent à leur tour des relations positives en classe.

Un cycle court « ordinaire » de six à huit leçons n'aurait probablement pas permis de manière aussi concluante de constater ces effets sur l'engagement des élèves. Ces conclusions vont dans

le sens des propositions de curriculum d'enseignement alternatifs tels que *Sport Education* (Siedentop, 1994) ou *Sport for Peace* (Ennis *et al.*, 1999), qui appellent les acteurs du monde éducatif à penser l'enseignement de l'EPS sur des séquences d'apprentissage de longue durée. L'enseignement par métaphores est un moyen de favoriser une mise en projet des élèves sur la durée, en leur faisant vivre une véritable histoire, comportant un scénario, des rebondissements et une clôture. Si les interventions de l'enseignant permettent d'assurer le maintien de valeurs éducatives dans les saisons de *Sport Education* (Vidoni & Ward, 2009), elles semblent également l'être dans le cadre d'un enseignement par métaphores, qui permet d'associer le plaisir imaginaire des élèves aux apprentissages scolaires.

Nous constatons à travers l'activité de Sophie que les objectifs d'apprentissage transparaissent systématiquement dans son usage des métaphores, et même, qu'ils évoluent avec elles. Par exemple, souhaitant axer l'apprentissage sur la position à adopter sur l'eau, Sophie a dit aux élèves que leur planche était comme la « pointe de leur couteau ». Lorsqu'au cours du cycle, elle a souhaité mettre l'accent sur la respiration aquatique, ce n'était plus la planche mais la tête des élèves qui devenait « la pointe du couteau ». Cette adaptation des métaphores employées lui a permis de faire évoluer « ce qu'il y a à apprendre » tout en conservant la force des images collectivement construites. Ce résultat nous amène à penser ce type de métaphores comme de véritables Pedagogical Content Knowledge (PCK) qui émergent dans l'action située (Rovegno, 2003) et sont plus nombreuses, plus variées, plus intégrées, structurées et organisées chez les experts (Chen & Rovegno, 2000). Si elles se construisent au cours de l'expérience professionnelle (Kind, 2009 ; Rohaan, Taconis & Jochems, 2010), notre étude illustre qu'elles peuvent aussi émerger et se développer de façon dynamique dans l'interaction avec les élèves.

1.2. Les différents « usages du temps » de Pierre lors d'une séquence d'enseignement réduite

1.2.1. Des « usages du temps » au service de l'engagement des élèves

Chez Pierre, nous avons identifié différents « usages du temps » pour favoriser l'engagement d'élèves de Seconde Générale, à travers une diversité d'histoires au cours desquelles il cherchait à favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Trois caractéristiques de ces histoires ont été relevées.

En premier lieu, les catégories d'histoires mises en évidence chez l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves (limiter les pertes de temps, favoriser l'engagement dynamique des

élèves dans l'APSA, donner aux élèves des repères de temps et accepter de laisser du temps aux élèves ou de consacrer du temps à une activité non motrice), se sont traduites par des modalités d'intervention répétées de l'enseignant, au point de devenir un véritable métronome humain, gestionnaire du temps en classe (Rink et Hall, 2008). Parfois même, différentes histoires se sont ouvertes simultanément, à l'image du « temps restant avant de démarrer l'exercice » et du « lancement de l'exercice le plus rapide possible » (leçon 3), comme pour imprimer de façon plus appuyée des effets sur l'activité des élèves. Ainsi, pour l'enseignant, le temps ne constituait pas seulement une contrainte à laquelle il s'agissait de s'adapter dans une séquence d'enseignement perturbée, mais il s'est aussi imposé comme une ressource pour impulser une dynamique d'activité chez les élèves, comme ce fut le cas dans l'étude de Renard (2007). L'auteur a analysé la gestion du temps de quatre enseignants à l'école primaire, montrant que les plus expérimentés d'entre eux avaient su faire du temps un instrument de régulation en classe.

En deuxième lieu, les modalités d'intervention de l'enseignant se sont doublées de formes de pratique visant à engager les élèves dans les activités d'apprentissage, à l'image du « cercle central » (leçon 5). Favoriser l'engagement des élèves ne s'est donc pas réduit, pour cet enseignant, à une intervention consistant à instaurer un « tempo » d'activités en classe sur la base de divers comportements ostentatoires (courir, compter à rebours, scander des paroles *etc.*), mais s'est inscrit plus largement dans l'intervention de l'enseignant. D'ailleurs, dans la recherche de Cizeron et Gal-Petitfaux (2006), le niveau de pression que les enseignants en gymnastique avaient imposé aux élèves était médié par le format pédagogique choisi. Lors des ateliers, les modalités d'intervention visant à faire pression étaient amoindries, ainsi que l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. En complément de certaines études ayant analysé les liens entre le type d'exercice proposé par l'enseignant et l'engagement des élèves (Minguet & Fernandez, 2010), notre recherche a montré comment ces exercices constituaient des espaces d'actions encourageant certaines modalités d'intervention des enseignants.

En troisième lieu, les histoires mises en évidence ont révélé l'existence de certains conflits intrapsychiques dans l'activité des enseignants experts, en complément d'études centrées sur l'activité des novices (Moussay, Flavier, Zimmerman & Méard, 2011). En effet, les quatre catégories d'histoires mises en évidence comportaient des relations parfois concurrentielles. Par exemple, chercher à « limiter les pertes de temps » en mettant la pression aux élèves pour s'engager vite dans les activités motrices était antinomique avec la volonté de « consacrer du temps aux élèves ou à une activité non motrice ». L'existence de ces catégories concurrentielles

témoigne du fait que l'enseignant a réalisé des compromis en privilégiant parfois un rythme « acceptable » ou « tolérable » par les élèves à sa volonté d'« aller vite ». Il a ainsi marqué son respect des élèves et une forme d'empathie favorable à leur engagement dans les activités d'apprentissage (Dunleavy et Milton, 2009). Les modalités d'intervention de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves corrobore ainsi la nature fondamentalement interpersonnelle et dynamique de l'engagement des élèves (Turner, Christensen, Kackar-Cam, Trucano & Fulmer, 2014). Malgré tout, l'exemple de l'histoire intitulée « le temps consacré à la démonstration » nous a permis de constater que parfois, si l'enseignant a accepté de consacrer du temps à une activité non motrice, c'était pour éviter d'en perdre davantage par la suite. Ce résultat marque l'omniprésence des préoccupations de l'enseignant en faveur d'un engagement rapide des élèves dans les activités d'apprentissage.

Finalement, le temps est devenu pour Pierre un instrument de contrôle des élèves, en ce sens qu'il l'a aidé à gérer et à diriger sa classe (Wei *et al.*, 2009). Ce contrôle est susceptible d'influencer l'engagement des élèves dans les tâches demandées, mais aussi leurs résultats scolaires et leurs attitudes en classe (Wubbels & Brekelmans, 1997). Mais outre de montrer que le temps pouvait être considéré comme une composante à part entière de la vie en classe, dans la continuité de travaux francophones réalisées sur la question du temps dans l'enseignement (e.g., Chopin, 2010, pour une revue), notre étude a permis de révéler le caractère co-construit du temps dans l'interaction avec les élèves. Le contrôle de Pierre va en effet de pair avec un soutien important, visible lorsqu'il les encourage, les aide à dépasser leurs difficultés et se montre à leur écoute (Dumas, 2009). Les « presser » constitue pour lui un moyen de leur faire vivre des réussites dans l'APSA, nécessaires à leur bien-être.

1.2.2. Des « usages du temps » qui émergent dans une séquence d'enseignement réduite

Les différents « usages du temps » de la part de Pierre se sont révélés dans le cadre d'une séquence d'enseignement réduite (sept leçons de volley-ball), et qui plus est porteuse de nombreux imprévus. Des faits de leçons ont successivement amené à une modulation des histoires dans lesquelles s'est engagé l'enseignant. Sur les 41 histoires identifiées, 32 ont été ouvertes moins de cinq fois au cours de la séquence lors de circonstances particulières. Ces histoires relevaient souvent d'une adaptation de l'enseignant aux imprévus qui ont jalonné la vie de la classe lors de la séquence d'enseignement. Par exemple, l'histoire intitulée « Le gain de temps grâce au jeu à 5 contre 5 », au cours de laquelle l'enseignant a décidé de faire jouer les élèves à cinq par équipe au lieu de quatre pour favoriser l'engagement de tous, s'est ouverte

une fois, lors de la cinquième leçon, écourtée d'une heure. Si l'enseignant d'EPS au lycée ne dispose que de deux heures hebdomadaires pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, il est aussi soumis à une diversité d'évènements plus ou moins fréquents pouvant altérer cet engagement, et exigeant d'improviser de manière créative (Sawyer, 2011).

Malgré tout, le caractère réitéré de l'ouverture des histoires sous-tend une logique d'inculcation de routines d'engagement par les élèves. En témoigne par exemple l'utilisation du compte à rebours, qui constitue pour l'enseignant une modalité de mise en route permettant de presser les élèves. Il est apparu notamment dans le cadre de l'histoire « Le lancement de l'exercice le plus rapide possible ». A l'instar de Jelen et Necker (2013), ce type d'intervention relève d'organisations typiques de l'action des enseignants, caractérisées par une régularité et correspondant à des nécessités pédagogiques. Notre étude a en outre montré que ce type de routine ne pouvait être considéré comme faisant partie d'un répertoire décontextualisé de savoir-faire que l'enseignant construirait au fil de sa carrière (Tochon, 1993). En reprenant l'exemple précédent, nous avons en effet constaté que l'enseignant modulait son compte à rebours en fonction de sa perception en situation de l'éloignement des élèves par rapport à leur « base ». Ce résultat laisse à penser que les routines comportent des dimensions collectives et se construisent de façon située et dynamique dans l'interaction avec les élèves. Du point de vue de l'enseignant, ce compte à rebours est progressivement devenu une « norme collective tacite », à l'image d'un mode de fonctionnement incorporé faisant partie intégrante de la culture de la classe (Gallego & Cole, 2001).

1.3. Des modalités d'intervention amenant à questionner la notion d'expertise dans l'enseignement

1.3.1. Des modalités d'intervention typiques d'enseignants experts

En amont des analyses qui ont été menées, nous avons désigné Sophie et Pierre comme des enseignants experts, au regard des critères hétérogènes proposés par Tochon (1993). Cet auteur a élaboré ces critères de manière à dépasser les oppositions classiques entre l'expertise comme efficacité ou comme expérience (Palmer *et al.*, 2005). En effet, deux conceptions de l'expertise apparaissaient de façon plus ou moins explicites (Durand, 1999). D'une part, l'enseignant expert était considéré comme un enseignant efficace. D'autre part, l'enseignant expert était pensé comme un enseignant expérimenté, de sorte qu'une forme « d'amalgame » était réalisé

entre expertise et expérience. Tochon (1993) a ainsi déterminé des facteurs de l'expertise enseignante intégrant ces deux conceptions (la réussite des élèves via des tests standardisés, l'expérience professionnelle, la connaissance didactique, la connaissance pédagogique, la pratique réflexive et la reconnaissance sociale de l'expertise). Ces critères nous ont servi de base pour caractériser en amont de notre recueil de données les deux enseignants participant à cette recherche.

De manière indéniable, Sophie et Pierre sont experts dans l'enseignement de l'EPS. Au-delà des critères les définissant, ils ont tous les deux opté pour des modalités d'intervention adaptées au public d'élève, inventives, et permettant d'assurer une dynamique collective viable tout au long de la séquence d'enseignement. Comme les enseignants participants à l'étude de Renard (2007), ils ont démontré une forte mobilisation dès les premières leçons afin de mettre en place des routines au sein de la classe. Mis à l'épreuve de constatations empiriques, ces critères se sont concrétisés par des modalités d'interventions favorisant l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, et à préserver la viabilité de la situation de classe. Tout en étant confrontés à des contextes contrastés, les enseignants ont chacun fait œuvre d'adaptabilité sans pour autant témoigner d'une dynamique émotionnelle erratique et de ressentis intenses et contradictoires durant les imprévus qu'ils ont eu à gérer, comme auraient pu le révéler une analyse basée sur des novices (Ria & Chaliès, 2003). Au contraire, l'analyse du representamen des enseignants a révélé une disponibilité aux élèves caractéristique des experts, qui parviennent à se décentrer de leur propre personne en classe pour percevoir les effets de leur intervention sur les élèves (Visioli & Petiot, 2017). Nos résultats nous permettent même de suggérer un autre critère de l'expertise enseignante : l'expérience passée à enseigner auprès du public d'élèves considéré. Sophie et Pierre ont respectivement une expérience importante en SEGPA et au lycée. Ils ont mobilisé en situation des connaissances relatives à ces publics d'élèves, intimement liées au contexte de classe, et positionnées comme une ressource pour l'action (Petiot, Visioli & Bertone, 2016).

1.3.2. Une expertise modulée par le contexte de classe

Malgré tout, notre analyse corrobore l'idée de Visioli et Ria (2010), selon laquelle « *malgré la richesse des recherches sur la question, la définition de l'enseignant expert est encore problématique* » (p. 4). L'expertise de Sophie et de Pierre a en effet été soumise à des situations changeantes, parfois difficiles à gérer, et à des élèves qui arrivaient en classe avec leurs propres dispositions à s'engager, ou non, dans les activités d'apprentissage. C'est ainsi que dans certains

cas, les enseignants ont pu vivre des situations de dilemmes habituellement classiquement ressenties par les novices (Ria, Saury, Sève & Durand, 2001). Notre recherche poursuit donc l'intuition de Tochon (1993) qui privilégie l'hypothèse de « moments d'expertise ». Au-delà de leurs compétences, reste que les élèves participent également des fluctuations de leur expertise. Cette dernière semble alors le fruit du couplage enseignant – élève en plus de l'atteinte de critères à un moment donné de la carrière. Si dans un premier temps, la recherche s'est intéressée essentiellement aux traits stables de l'expertise, des recherches plus récentes insistent d'ailleurs sur l'idée que l'expertise est très spécifique et fortement contextualisée (Visioli & Ria, 2010). Par analogie, nous pouvons évoquer le sportif de haut niveau, qui est indéniablement expert mais voit régulièrement ces performances modulées en fonction des compétitions, pour un ensemble de raisons liées notamment à ses adversaires. C'est notamment pour ces raisons que les critères définis par Tochon (1993) ont rapidement porté à débat. Certains auteurs comme Dessus (1995) et Crahay (1996) ont critiqué une méthodologie cumulative qui ne ferait que masquer les difficultés persistantes à définir l'expertise en enseignement. La question de la « pertinence » de ces critères est notamment posée. Notre recherche a révélé que si les deux enseignants « remplissaient » les critères de Tochon (1993), l'analyse de leur activité révèle toute la complexité à définir l'expertise.

Au-delà de ces débats, définir l'expertise « *sera toujours une question politique. Le terme expert n'est pas neutre. Il se fonde sur la revendication selon laquelle certaines personnes perçoivent le monde correctement. (...) la qualification d'expert tend à être plus « scientifique » et moins relationnelle. (...) Nous devons déconstruire la définition des experts et de leurs compétences. Constamment. Nous devons nous demander chaque fois : quelle est la politique sous-jacente à la nomination des experts ?* » (Apple, 2004, p. 80). Il est ainsi nécessaire d'avoir conscience des dérives liées notamment aux connotations prescriptives et élitistes sous-tendues par la notion d'expertise. Malgré tout, notre recherche montre que la notion d'expertise ne peut être entièrement réfutée sous prétexte qu'il faut la manier avec prudence.

2. DIFFERENCES ET SIMILITUDES CONCERNANT LES DISPOSITIONS A AGIR DES ENSEIGNANTS

L'analyse des dispositions à agir des deux enseignants, associées à leurs modalités d'intervention orientées vers l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, a révélé trois différences et trois similitudes majeures.

2.1. Les différences concernant les dispositions à agir de Sophie et de Pierre

Trois différences majeures sont apparues entre les dispositions à agir des deux enseignants. Celles-ci concernent : (a) la place et la nature des apprentissages méthodologiques dans l'engagement des élèves ; (b) le rôle de l'enseignant pour construire le collectif classe ; (c) les micro-identités et les micro-mondes d'enseignants qu'elles révèlent.

2.1.1. La place et de la nature des apprentissages méthodologiques dans l'engagement des élèves

L'analyse a révélé que les dispositions à agir de Sophie et de Pierre différaient en ce qui concerne la place et la nature accordées à l'engagement des élèves dans les apprentissages méthodologiques. Chez Sophie, sur 177 actualisations de dispositions à agir durant les histoires, 29 ont concerné la catégorie « Favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages méthodologiques », soit un rapport d'environ 1/6. En particulier, elle a cherché à ce que les élèves construisent des solutions par eux-mêmes, au point de s'interdire de signaler leurs erreurs lors du recensement des réponses concernant le corps « grenouille, banane ou couteau » du camarade. Ces dispositions à agir étaient orientées par la création d'un climat de maîtrise (Rovegno, 2008) en ce sens qu'elles favorisaient l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en accordant une importance limitée à la victoire, en leur offrant la possibilité de pratiquer en petits groupes, ou encore en leur proposant des activités ne favorisant pas les plus qualifiés (Kahan, 2013). Par contre, chez Pierre, le nombre d'actualisations de ces dispositions à agir, ramené au nombre total d'actualisations, a été plus de deux fois inférieur (1/13). Les différences avec Sophie ont concerné aussi bien la place et la nature de l'engagement dans ces apprentissages. Pour Pierre, il s'agissait notamment d'engager les élèves dans l'organisation autonome de l'échauffement en leur donnant des repères de temps pour qu'ils s'organisent. Il cherchait ainsi à faire intégrer aux élèves un cadre méthodologique défini en un temps donné. Bien qu'ils aient tous deux témoigné d'une orientation de valeurs de type « processus d'apprentissage » puisqu'il s'est agi d'encourager le développement de méthodes permettant aux élèves « d'apprendre à apprendre » (Pasco, & Ennis, 2009), les enseignants se sont distingués du point de vue de la place et la nature de ces méthodes.

2.1.2. Le rôle de l'enseignant pour construire le collectif classe

En deuxième lieu, les activités de Sophie et de Pierre ont présenté une divergence concernant leur rôle en tant qu'enseignant pour construire le collectif classe. Parmi les dispositions à agir de Sophie figurait la catégorie « Favoriser l'engagement des élèves par une intervention bienveillante et personnalisée ». Par exemple, son souhait de se centrer sur la motricité d'Anaïs dénotait une volonté de personnaliser son intervention et l'intervention auprès de Nolan suggérait le souhait de valoriser la créativité d'un élève ayant apporté une nouvelle notion. Les dispositions à agir liées à la construction d'une culture commune en classe ont eu un poids moindre dans son activité, comme si l'émancipation de chaque élève constituait un prérequis nécessaire pour créer le collectif, à la manière de propositions alternatives envisageant une autre conception du groupe-classe (Cornet & De Smet, 2013). Chez Pierre, la catégorie de dispositions à agir s'actualisant le plus fréquemment a été « Favoriser un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage sur un tempo rapide et sans perte de temps ». Elle a regroupé à elle-seule près de la moitié du nombre d'actualisations des dispositions à agir en lien avec l'engagement des élèves dans les tâches scolaires. Pierre s'est placé dans le rôle d'un manager d'équipe, chargé, pour reprendre la métaphore que lui-même a utilisé, de faire lever une « pâte à crêpe » en agitant le fouet pour que chacun intègre « cette idée de temps » comme une règle commune. Ses dispositions à agir ont ainsi fait écho à celles révélées dans l'étude de Ria (2012) portant sur les novices, en particulier la « disposition à (faire) agir » consistant à obtenir le contrôle des élèves par une mise au travail le plus tôt possible. L'objectif est alors de créer des habitudes de fonctionnement (Jelen & Necker, 2013) consistant pour les élèves, dans le cas présent, à « aller vite ». Cette différence concernant le rôle des enseignants pour construire le collectif classe va dans un sens inverse aux résultats de Bélanger (2008), qui a souligné que les enseignants avaient une place moindre dans les décisions lors des APSA collectives, tandis qu'ils avaient une place plus importante lors des APSA individuelles. Dans notre cas, Pierre, en volley-ball, a adopté un style d'enseignement plus contrôlant, tandis que Sophie, en natation, a opté pour un style plus centré sur les décisions des élèves (Mosston & Ashworth, 2002).

2.1.3. Les micro-identités et les micro-mondes des enseignants

En troisième lieu, les dispositions à agir des deux enseignants ont témoigné de la construction de micro-identités singulières, indissociables des micro-mondes contrastés dans lesquels elles se sont fondées. Roux-Pérez (2004) a investigué l'identité professionnelle des enseignants en

montrant que les valeurs qui les guidaient dans leur métier témoignaient d'une recherche simultanée d'intégration et de différenciation se retrouvant à l'intérieur même de la profession, de sorte à faire apparaître tout le paradoxe de la notion d'identité. Cette ambiguïté est ressortie de nos résultats à travers les similitudes et les différences des dispositions à agir des enseignants. Si les deux enseignants avaient tous les deux le souci de la mise au travail des élèves, leurs modalités d'intervention pour y parvenir étaient contrastées. Notre étude a aussi illustré que les micro-identités des enseignants ne pouvaient se concevoir en dehors du micro-monde dans lequel elles s'actualisent. Les huit années passées par Sophie auprès d'élèves peu nombreux et en grande difficulté scolaire ont certainement participé à façonner ses dispositions à agir valorisant une intervention personnalisée, émancipatrice et sollicitant l'imaginaire. Pierre s'est quant à lui confronté depuis plusieurs années à des classes nombreuses d'adolescents dont la relative docilité se mêlait à des comportements d'errance dans le contexte d'un temps alloué à l'EPS relativement court. C'est ainsi que le concept de dispositions à agir permet de dépasser un écueil qui consisterait à considérer l'identité d'un enseignant comme unifiée, indépendamment de la variabilité des situations vécues. Notre étude a au contraire corroboré l'idée que les dispositions à agir témoignaient de micro-identité diverses, parfois contradictoires, s'actualisant dans un micro-monde singulier.

2.2. Les similitudes concernant les dispositions à agir de Sophie et de Pierre

Les dispositions à agir de Sophie et de Pierre comportent trois similitudes majeures. Celles-ci concernent : (a) la place des apprentissages moteurs ; (b) la place accordée au plaisir des élèves en écho à la manière d'être au monde des enseignants ; (c) la conception de l'engagement des élèves conjointement aux différents niveaux collectifs de la classe.

2.2.1. La place des apprentissages moteurs dans l'engagement des élèves

Premièrement, les résultats ont mis en évidence des dispositions à agir de Sophie et de Pierre qui plaçaient les apprentissages moteurs au cœur de leur appréhension de l'engagement des élèves. Ces apprentissages moteurs étaient notamment visibles à travers les catégories « Favoriser l'engagement des élèves dans des apprentissages moteurs rendus accessibles à tous » (Sophie) et « Favoriser l'engagement moteur des élèves » (Pierre). Par exemple, pour Sophie, c'est justement une centration sur ces apprentissages qui a permis de reconcentrer Timéo et Clément sur « ce qu'il y a à apprendre ». Bien que la plupart des enseignants novices

cherchent avant tout à « tenir la classe », ceux qui ont plus d'expérience ou une formation plus spécifique aux publics « difficiles » parviennent à conserver des objectifs d'enseignement grâce à une focalisation sur le projet d'apprentissage (Ria, 2012). Maintenir l'engagement dans les apprentissages en milieu « difficile » reste caractéristique de l'activité des enseignants chevronnés, qui y parviennent par un jeu subtil d'ostentation-masquage consistant à rendre le plus ostensible possible l'attention de l'enseignant à ces contenus, et parallèlement, de dissimuler sa perception des transgressions des élèves (Vors & Gal-Petitfaux, 2015). Notre recherche a révélé que le recours aux métaphores constituait un ressort potentiel pour assurer un *modus vivendi* chez des élèves tentés par des activités clandestines (Guérin, 2013), à l'image de Timéo et de Clément, mais aussi que l'investissement pour maintenir cet engagement n'était pas l'apanage d'enseignants en milieu « difficile ». Pierre a en effet cherché tout au long du cycle à favoriser les apprentissages moteurs d'élèves *a priori* dociles, mais sujets à des comportements de passivité et d'errance attentiste (Vors, 2016).

2.2.2. La place accordée au plaisir des élèves en écho à la manière d'être au monde des enseignants

Deuxièmement, les dispositions à agir de Sophie et de Pierre ont été orientées vers le plaisir des élèves dans la pratique de l'APSA, en référence à leur propre manière d'être au monde. Pour Sophie, ce plaisir est passé par les sensations procurées par la natation grâce à un renouvellement des métaphores, supposé accompagner le développement de ces sensations. Ce registre des sensations a témoigné d'une « disposition à (ass)agir » les corps des élèves, en écho à son propre vécu dans l'APSA. En volley-ball, Pierre a promu un plaisir des élèves davantage conçu comme extériorisé, lié à une réussite permise par un engagement dynamique que l'enseignant devait stimuler. Il a attaché de l'importance à un corps qui s'émeut, bouge, se dépense, tant chez les élèves qu'à travers ses propres modalités d'intervention. Nous pouvons supposer que son passé de basketteur a influencé cette manière de penser le plaisir des élèves. Il a témoigné d'une « disposition à (sur)agir » en exprimant pleinement ses émotions, y compris durant l'évaluation, à travers un jeu émotionnel caractéristique de l'activité des enseignants experts qui cherchent à obtenir des effets sur l'engagement des élèves (Visioli *et al.*, 2014). Si l'engagement peut être considéré comme un véritable processus relationnel (Pianta, Hamre & Allen, 2012), notre étude montre ainsi que cette relation peut refléter une micro-identité des enseignants dépassant les frontières du micro-monde « classe » en impliquant leurs expériences passées, notamment dans le milieu sportif. A ce titre, les profils de Sophie et de Pierre recourent

ceux des étudiants STAPS décrits par Roux-Pérez (2006b). La catégorie intitulée « l'étudiant-pédagogue » regroupe surtout des femmes, qui développent les pratiques physiques dans le cadre des loisirs, sans visée compétitive. Présentant un intérêt pour plusieurs disciplines, cet étudiant souhaite « enseigner avant tout ». Sophie semble se rapprocher d'un tel profil. Les dispositions à agir de Pierre le placent quant à lui à l'interface entre le profil de « didacticien », qui correspond à un praticien réflexif sachant corriger les élèves confrontés aux situations d'apprentissage proposées, et à un profil « d'animateur », qui regroupe surtout des hommes investis dans des pratiques sportives compétitives, notamment en sports collectifs.

2.2.3. Une conception de l'engagement des élèves aux niveaux individuel et collectif

Troisièmement, les dispositions à agir de Sophie et de Pierre ont fait apparaître une conception de l'engagement des élèves conjointement aux niveaux individuel et collectif au sein de la classe. Chez Sophie, la catégorie « favoriser l'engagement des élèves dans la construction d'une culture commune » a en effet regroupé deux dispositions à agir traduisant sa préoccupation de faire des métaphores un fil rouge permettant d'unir la classe. Chez Pierre, « Favoriser un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage sur un tempo rapide et sans perte de temps » a regroupé trois dispositions à agir sous-tendant la volonté de générer au sein de la classe un mode de fonctionnement collectif intégré par tous les élèves. Le point commun de ces deux enseignants experts était donc de construire un collectif classe (Gallego & Cole, 2001) à travers la mise en place d'habitudes qui se sont développées au fil des leçons (Jelen & Necker, 2013), tandis que les enseignants novices doivent apprendre à intervenir pour construire un groupe classe guidé par certaines routinisations (Lacourse, 2008).

Plus précisément, le collectif a constitué pour eux une ressource pour favoriser l'engagement de chacun des élèves, et inversement, l'activité de l'enseignant visant à stimuler l'engagement d'un élève (ou d'un sous-groupe d'élèves) dans les tâches scolaires était supposée générer des effets sur l'ensemble de la classe. Sophie a ainsi valorisé Nolan, qui s'engageait positivement dans la participation orale, en espérant faire « boule de neige » chez les autres élèves. Pierre, lui, a instauré un petit « concours » en mettant les garçons au défi de dire aux filles qu'elles avaient trop tardé dans les vestiaires. Dans le premier cas, l'enseignante s'est appuyée sur un élève pour favoriser l'engagement de tous, tandis que dans le second, Pierre s'est appuyé sur un sous-groupe, les garçons, pour favoriser l'engagement d'un autre sous-groupe, les filles. Ils ont ainsi rendu complémentaires l'engagement des élèves à l'échelle de la classe, de sous-groupes d'élèves, et d'élèves en particulier (Petiot & Visioli, 2017).

3. LES EFFETS DES MODALITES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS SUR L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

La confrontation des effets perçus par les enseignants de leurs modalités d'intervention sur l'engagement des élèves, et des effets observés, a révélé des différences : si les métaphores ont été associées à des effets positifs relativement unanimes, les usages du temps se sont révélés plus ambivalents. Par contre, dans les deux cas, cette confrontation a mis en évidence des convergences et des divergences, qui permettent d'approcher un objet théorique jusqu'ici peu investigué de manière empirique dans la sphère scolaire : le cours d'in-formation.

3.1. Des différences entre les effets des modalités d'intervention de Sophie et de Pierre

3.1.1. Des effets positifs du recours aux métaphores sur l'engagement des élèves

Trois effets des métaphores ont été identifiés. Premièrement, plusieurs indicateurs nous ont permis d'établir des liens entre l'usage des métaphores par l'enseignante et les émotions positives des élèves, favorables à leur engagement dans les activités d'apprentissage. Lors des situations décrites, ces émotions sont partagées collectivement. Par exemple, « la présentation du couteau sur la crème fraîche » illustre un phénomène de contagion émotionnelle : les élèves se font « happer » les uns après les autres par les métaphores, au point de pouvoir les considérer comme un véritable processus de coordination émotionnelle (Dumouchel, 1999). Finalement, les métaphores contribuent non seulement à l'engagement émotionnel des élèves, qui témoigne d'émotions positives, voire d'expériences de flow (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2014), mais aussi à leur engagement comportemental (réponses aux questions appropriées) et cognitif (concentration sur les propos de Sophie). Dès lors, le recours aux métaphores en classe s'est imposé dans les situations présentées comme un outil au service de la gestion de la classe par l'enseignante. En milieu « difficile », les enseignants optent pour une alternance entre travail et jeu afin de maintenir une activité collective viable (e. g. Vors & Gal-Petitfaux, 2015). Les métaphores ont finalement constitué au sein de cette classe une forme de jeu permis, reliant les préoccupations de Sophie tournées vers l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage et les velléités de ces derniers pour les actions ludiques. En particulier, la mobilisation du champ lexical de la cuisine a donné à ces métaphores un caractère cocasse et évocateur. Dans l'enseignement comme dans d'autres domaines de la vie sociale,

l'imaginaire, ou encore le récit, constituent un « *moyen d'adhésion et d'engagement* » par la « *puissance d'évocation* » qu'ils permettent (Mahy, 2008). Malgré tout, les bénéfices d'une intervention par métaphores sur le plaisir des élèves sont nécessairement soumis au temps. Seule la courbe concernant l'engagement des élèves dans l'émergence des métaphores suite aux questionnements de l'enseignante présente une tendance à l'augmentation lors du cycle. Ce résultat indique l'importance du rôle de l'enseignante pour maintenir le plaisir de recourir aux métaphores sur la durée.

Deuxièmement, les métaphores ont favorisé l'engagement dans les activités d'apprentissages en rendant le savoir accessible aux élèves. Les situations présentées nous ont fourni des indicateurs permettant de conclure que le recours aux métaphores avait généré un engagement des élèves dans des apprentissages rendus accessibles. En particulier, la « fusée de Jayson » nous permet de constater le niveau d'écoute de l'élève, dont le regard est dirigé en permanence sur Sophie, et qui applique directement la consigne de s'horizontaliser « comme une fusée » en plaçant la planche loin devant, les mains tendues. Les gestes des élèves lors de « la présentation du couteau sur la crème fraîche » ou les explications données par Nolwenn autour du « gâteau » ont révélé que les élèves avaient donné aux métaphores un sens conforme aux compétences à acquérir. Dans la vie quotidienne, les métaphores structurent nos processus cognitifs et nos concepts pour nous donner accès à la compréhension du monde (Lakoff & Johnson, 1985). La présente étude a illustré cet aspect dans un contexte d'enseignement caractérisé par la présence d'élèves en grande difficulté scolaire. Le recours à l'imaginaire a finalement constitué pour ces élèves « *un puissant levier de transformation grâce à son accessibilité naturelle et parce qu'il fait écho à l'incessant besoin des humains de créer du sens* » (Mahy, 2008). L'accessibilité naturelle des métaphores s'est doublée d'un potentiel indéfini en termes de renouvellement. Par exemple, après le « couteau », Jayson a convoquée la « fusée », qui a servi de base à la consigne délivrée par Sophie. Le détournement par les élèves des consignes prescrites par l'enseignant (Guérin, 2008) est ici encouragé comme une opportunité donnée à chacun de trouver la métaphore qui « lui parle » le plus. Toutefois, si les métaphores permettent de rendre le savoir accessible, elles ne comportent pas d'effets « magiques » et se heurtent nécessairement aux apprentissages effectivement réalisés. Jayson a démontré un engagement dans les activités d'apprentissage en cherchant à adapter sa position en nage ventrale, mais la transformation de sa motricité en nage dorsale a davantage résisté au discours.

Troisièmement, les métaphores ont participé de la construction d'une micro-culture de classe favorable à l'engagement des élèves. Certains indicateurs nous ont permis de conclure que le recours aux métaphores avait favorisé l'émergence d'une micro-culture de classe au cours du

cycle, concourant à donner envie aux élèves de s'engager dans les activités d'apprentissage. Les métaphores se sont progressivement imposées comme un répertoire partagé (Wenger, 2005), avec ses fils rouges (le « couteau », la « crème fraîche ») constituant le ciment de la classe, et ses renouvellements (« la fusée », « le gâteau ») enrichissant la culture commune. La recherche menée par Crance, Trohel & Saury (2014) a également révélé le processus de création d'une micro-culture de classe en analysant l'activité d'élèves engagés dans un atelier artistique au collège. Des repères communs et des règles nouvelles se sont construits pour fonctionner collectivement, associés à la référence du « Jardin ». Ce thème choisi pour l'atelier a fait émerger des expressions diverses appartenant à ce champ lexical. Dans notre étude, nous avons constaté que la construction de cette micro-culture de classe a progressivement « échappé » à l'enseignante, dont l'engagement en faveur de l'émergence des métaphores a diminué au cours du cycle. Le recours de Sophie aux métaphores au début du cycle a finalement constitué une forme d'inducteur offrant aux élèves une ressource pour interagir et se construire en tant que « groupe », sous la forme d'interactions coopératives non prescrites (Huet & Saury, 2011) et parfois même non perçues. Par exemple, lors du « gâteau de Nolwenn », l'explication de l'élève émerge après avoir été nourrie au préalable, et à l'insu de l'enseignante, par des échanges verbaux et non verbaux spontanés avec Théophile et Romain. A la fin de l'explication de Nolwenn, le renouvellement des métaphores a été illustrée grâce au dessin de Sophie, générant des émotions positives collectives. Les métaphores se sont ici imposées comme un outil permettant simultanément à Sophie de valoriser l'initiative d'Alexis et l'explication de Nolwenn, d'intégrer les nouvelles élèves et de générer des émotions positives dans l'ensemble de la classe. Par les métaphores, il est ainsi possible de gérer une classe à différents niveaux d'activité collective (Petiot & Visioli, 2017), en particulier en SEGPA, où la grande hétérogénéité des élèves rend cette compétence de l'enseignant parfois périlleuse.

3.1.2. Des effets ambivalents des « usages du temps » sur l'engagement des élèves

L'analyse a révélé des effets positifs mais erratiques des modalités d'intervention de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

De manière générale, l'analyse a révélé des effets positifs des modalités d'intervention de Pierre consistant à faire différents « usages du temps » pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Ce résultat s'est traduit par une augmentation du temps passé par les élèves à s'engager dans les situations de volley-ball. A l'inverse, nous avons noté une diminution du temps passé en situation de regroupement, conformément à la préoccupation de

Pierre visant à limiter le temps passé par les élèves assis. En outre, l'analyse de la situation de volley-ball n°2 a révélé que les élèves avaient développé, consécutivement aux modalités d'intervention de l'enseignant visant à dynamiser leur engagement, une attitude pré-active favorable à un déplacement rapide sous le ballon. Ce résultat va dans le sens d'un rôle effectif de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (Christenson, Reschly & Wylie, 2012). En optant pour des modalités d'intervention contraignant fortement l'activité des élèves, l'enseignant d'EPS est davantage en mesure d'augmenter leur temps d'engagement dans les activités d'apprentissage que s'il opère une supervision « à distance » ou « flottante » de la classe (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2006). Nous constatons à ce titre des modalités d'intervention de Pierre consistant à « peser » physiquement par ses consignes, ses régulations ou ses gestes durant les situations de volley-ball analysées. Les enseignants d'EPS experts parviennent d'ailleurs, dès le début de la leçon, à « *s'engager corporellement pour mettre en action les élèves* » (Gal-Petitfaux, 2015). Ces modalités d'intervention récurrentes se traduisent sous la forme d'habitudes de fonctionnement en classe. Elles s'imposent comme des nécessités pédagogiques permettant notamment de gagner en concision dans les consignes au profit d'un engagement plus important des élèves dans les activités d'apprentissage (Jelen & Necker, 2013). Malgré tout, une diversité d'éléments extérieurs à ces modalités d'intervention de l'enseignant sont susceptibles de participer de l'engagement des élèves. En particulier, les enjeux liés à l'évaluation peuvent expliquer leurs comportements lors des situations de volley-ball analysées. Dans l'approche de l'écologie de la classe, les auteurs considèrent que la transaction fondamentale qui structure les relations enseignant – élèves dans le système scolaire peut être résumée par l'expression suivantes : « des performances contre des notes » (Doyle, 1986).

Toutefois, les résultats révèlent aussi le caractère erratique, instable, inconstant, des effets des modalités d'intervention de Pierre sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Plusieurs éléments liés à des imprévus (par exemple, la blessure d'une élève lors de la première leçon) sont venus nuancer ces effets. Pierre a ainsi été amené à improviser, pour limiter les pertes de temps, de sorte que le niveau de spécialisation dans l'APSA ne soit pas le seul indicateur modulant la place de l'improvisation dans l'activité d'un enseignant d'EPS expert (Visioli & Petiot, 2015a). Finalement, sommés de composer avec une diversité d'éléments, les enseignants tentent, par leurs modalités d'intervention, de compenser le statut de « prisonniers du temps » (Chopin, 2010) que le système scolaire implique. Des propositions de curriculums d'enseignements alternatifs ont ainsi été formulées pour promouvoir des cycles

d'enseignement longs permettant de maximiser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (Hastie, De Ojera & Luquin, 2011).

En définitive, les résultats concernant Pierre nous permettent également de revisiter la notion d'engagement des élèves dans des activités d'apprentissage à travers l'expérience singulière d'un enseignant confronté à un temps d'intervention alloué relativement limité. Nous avons pu constater à travers les perceptions de l'enseignant qu'il possédait sa propre définition de l'engagement des élèves. Dans les extraits présentés, l'engagement des élèves relève pour lui avant tout de dimensions comportementales, notamment lorsqu'il décrit leur attitude passive lors du match (absence d'orientation vers la balle, lenteur des mouvements, immobilité des pieds...). Toutefois, ces dimensions comportementales sont indissociables d'autres composantes de l'engagement. Par exemple, dans l'histoire intitulée « le parler tôt et le bouger tôt », l'engagement souhaité a trait au dynamisme des mouvements (engagement comportemental) et à l'annonce adéquate d'un rôle (engagement cognitif), renforçant le caractère syncrétique de l'engagement (Skinner & Pitzer, 2012). Il comporte également, au regard de l'analyse des perceptions de l'enseignant, un caractère indissociablement individuel et collectif, peu abordé au sein des recherches sur l'engagement des élèves. En effet, qu'il perçoive positivement ou négativement l'engagement des élèves en relation avec ses interventions, l'enseignant considère que cet engagement est conjointement révélateur de dimensions individuelles et collectives de l'activité des élèves (en particulier, la manifestation ou l'absence d'une « dynamique de groupe » au sein de la classe).

3.2. La comparaison des effets perçus par les enseignants et des effets observés par le chercheur : quelles similitudes entre Sophie et Pierre ?

3.2.1. Des convergences et des divergences entre les effets perçus et les effets observés chez les deux enseignants

Selon Quidu et Favier-Ambrosini (2014), il existe plusieurs modalités typiques d'articulation entre des données en « première personne » (relevant de l'expérience des acteurs) et en « troisième personne » (relevant du point de vue extrinsèque du chercheur). L'une d'elles consiste à amener le chercheur à révéler des « divergences » et des « convergences » entre données hétérogènes. Ce fut le cas dans la présente recherche.

Premièrement, nous constatons des convergences importantes entre les effets perçus par les enseignants et les effets observés. Sophie a ainsi perçu les sourires, les gestes, l'émulation en classe autour des métaphores lors de « La présentation du couteau sur la crème fraîche ». En ce qui concerne Pierre, une concordance a par exemple été pointée lors de la troisième leçon, perturbée par un poteau à réparer, après une leçon déjà écourtée d'une heure en raison de la blessure d'une élève. Or, c'est durant cette leçon que se sont ouvertes le plus grand nombre d'histoires visant à favoriser l'engagement des élèves dans une activité d'apprentissage. Un tel incident (e.g., le poteau cassé) a généré un sentiment d'urgence chez l'enseignant (rattraper le temps perdu) se répercutant, lors des 45 minutes suivantes, sur l'urgence qu'il a communiquée aux élèves, pour écourter les moments hors des exercices dans le cadre d'histoires brèves et répétées. A ce titre, bien que les perceptions des enseignants soient limitées par leurs capacités sensorielles (Vors & Gal-Petitfaux, 2014), elles sont assez fines pour permettent à ces experts de se montrer disponibles à ce que les élèves donnent à voir (Visioli & Petiot, 2015b). Ainsi que le suggère Cogérino (2009), les enseignants ont même tendance à compter sur cet « œil de maquignon » pour compenser les conditions d'enseignement auxquelles ils sont confrontés, consistant parfois à devoir évaluer un nombre conséquent d'élèves en un temps limité en sports collectifs. L'auteure cite des enseignants pour qui une évaluation « pifométrique » constitue une solution à la fois peu couteuse en temps et somme toute efficace : l'utilisation de grilles composées de multiples critères est infaisable dans le temps imparti et tendrait à fausser la perception globale du jeu de l'élève.

Par contre, à certains moments, l'analyse est venue nuancer certains effets perçus par les enseignants. Concernant Sophie, nous avons par exemple constaté que lors du « Gâteau de Nolwenn », l'explication de l'élève avait en fait germé auparavant dans un dialogue à voix basse avec deux camarades. Cet évènement offre une illustration de la complexité particulière due à la diversité des éléments en interaction, de leur caractère pluridimensionnel, de leur simultanéité et de leur incertitude (Doyle, 1977). Lors de la cinquième leçon de volley-ball, nous avons constaté que malgré l'amputation de temps lors de la cinquième leçon, Pierre s'est engagé dans peu d'histoires appartenant à la catégorie « limite les pertes de temps » et ses perceptions d'effets positifs de ses modalités d'intervention sur l'engagement des élèves ont été supérieures à ses perceptions d'une absence d'effets. Ce résultat rappelle ceux de Chopin (2007), qui a montré, à partir d'une analyse portant sur huit classes d'élèves à l'école primaire, que des enseignants disposant de deux heures d'enseignement ne faisaient pas moins progresser leurs élèves que des professeurs disposant de quatre heures : l'engagement des élèves en faveur des apprentissages n'était donc pas lié à la variable « temps légal ». Si ces conclusions ne renient

évidemment pas les apports de cycles longs pour obtenir des effets significatifs sur l'engagement des élèves (Hastie *et al.*, 2011), elles amènent à penser l'engagement des élèves au-delà de la question du temps disponible pour enseigner, et à considérer le temps comme expérience vécue.

Par ailleurs, alors que Pierre a conclu que les équipes C et D produisaient « du jeu » à travers des échanges composés de plusieurs franchissements de filet, nous avons pu constater que la majorité des échanges n'en comportaient qu'un ou deux. Cette observation contredit les perceptions de Pierre concernant les effets positifs de ses modalités d'intervention sur le dynamisme des élèves. A l'inverse, lorsqu'il a perçu une absence d'effet de ses modalités d'intervention sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage lors de la situation de volley-ball n°1, il considérait l'activité des équipes A et B globalement de la même manière alors que nous avons observé un rapport de force entre les deux équipes fortement déséquilibré. Ces résultats est comparable à ceux rapportés par Durand (2001) : alors que les élèves passaient l'un après l'autre sur un atelier en gymnastique, l'enseignant avait tendance à répéter la même catégorie de consigne si les passages des élèves étaient rapprochés dans le temps. Autrement dit, la probabilité pour un élève de recevoir un type de commentaire dépendait de celui que venait de recevoir l'élève qui le précédait. La différenciation des perceptions de l'enseignant et des consignes qui en découlent était donc médiée par le contexte spatio-temporel.

Finalement, l'analyse de l'activité des enseignants a offert une alternative complémentaire à de nombreuses recherches ayant analysé l'engagement du point de vue des élèves, souvent à partir de questionnaires basés sur des catégories pré-établies (e. g. Bevans *et al.*, 2010). Les résultats, issus d'une analyse de l'expérience de Sophie, sont alternatives aux études ayant cherché à quantifier l'engagement comportemental des élèves en privilégiant des mesures centrées sur les résultats plutôt que sur l'engagement en tant que tel (Taylor & Parsons, 2011). Tout en ayant conscience du caractère exploratoire de notre étude, nous pouvons noter des avancées concernant les processus collectifs à l'œuvre pour construire une culture de classe, sur la base d'habitudes initiées par l'enseignant d'EPS (Jelen & Necker, 2013). Dans la continuité des études ayant analysé les éléments permettant la construction d'une culture de classe (Gallego & Cole, 2001), notre recherche permet ainsi de répondre à Staub (2007), qui notait l'importance que de nouveaux travaux sur les cultures en classe regardent de près les processus sociaux de la participation des élèves aux activités proposées.

3.2.2. Une fécondité méthodologique pour l'analyse du cours d'in-formation des enseignants

Outre de révéler des convergences et des divergences entre effets perçus et observés, notre étude a permis d'approcher une part non verbalisable de l'activité de l'enseignant. Lors de certaines situations analysées, les enseignants se sont montrés capables de percevoir finement des formes globales les amenant à formuler des jugements concernant l'ambiance générale de la classe. C'est ainsi que lors de la présentation du couteau sur la crème fraîche, selon Sophie, les élèves « *y sont déjà* », l'ambiance est « *un peu clown* », et que pour Pierre, lors de certaines situations de jeu, « *la mayonnaise ne prend pas* », « *c'est mou* », « *c'est de la non dynamique* ». Ces propos n'ont pas toujours débouché sur des indicateurs précis malgré les questionnements du chercheur pour les mettre au jour. Une première hypothèse consiste à supposer qu'à certains moments, et en dépit de leur niveau d'expertise, les enseignants ne peuvent pas percevoir l'ensemble des comportements des élèves, compte tenu de la complexité de la vie en classe (Vors & Gal-Petitfaux, 2014). Nous pouvons aussi formuler une autre hypothèse, selon laquelle une diversité d'éléments participerait de leur activité sans qu'ils demeurent significatifs pour eux et donc verbalisables.

Cette hypothèse pointe les enjeux d'investiguer le « cours d'in-formation » des enseignants, de manière à rendre compte d'une part de leur activité difficilement conscientisable et verbalisable. Le « cours d'in-formation » constitue un objet théorique défini par Theureau (2006), qui fait un pas supplémentaire dans l'analyse de l'activité d'un acteur. En effet, si le cours d'expérience rapporte les éléments significatifs pour lui dans la situation et que le cours d'action l'intègre en y ajoutant les effets et les contraintes extrinsèques, le cours d'in-formation considère les dimensions de la situation non significatives pour l'acteur mais qui participent pourtant de son activité. Plusieurs recherches menées dans le milieu sportif ont déjà investigué cet objet théorique, notamment en aviron (Saury *et al.*, 2010) et en natation (Gal-Petitfaux, Adé, Poizat & Seifert, 2013). Les auteurs ont alors mis au jour certaines composantes de l'activité des sportifs devenues transparentes. Ainsi, en aviron, une « *partie importante des ajustements inter-rameurs repose sur des processus non intentionnels et implicites* » (Saury, Nordez & Sève, 2010, p. 5), et en natation, les actions motrices « *reposent parfois sur des processus non accessibles à la conscience préréflexive de l'acteur et non verbalisables par lui* » (Gal-Petitfaux, Adé, Poizat & Seifert, 2013, p. 263).

Dans ces études, la méthodologie présentée constitue une contribution à l'étude du cours d'in-formation, en direction de l'exploration de dimensions perceptivo-motrices et auto-adaptatives non significatives pour les acteurs dans le cours de leur activité, mais indissociables de leur

cours d'expérience. Nos résultats esquissent une approche du cours d'information complémentaire à ces recherches, qui cible davantage les dimensions culturelles incorporées par les enfants. Certaines ont déjà été développées dans des perspectives plus « ethnographiques », notamment Poizat (2006) concernant les comportements des joueurs de tennis de table et Visioli, Petiot et Ria (2016) concernant les communications non verbales des enseignants d'EPS experts.

SYNTHESE DU CHAPITRE 9

La chapitre 9 a porté sur les apports de cette thèse à la connaissance de l'activité d'enseignants d'EPS experts cherchant à favoriser l'engagement de leurs élèves en EPS. Nous avons présenté la discussion de ces apports en trois étapes.

Premièrement, nous avons discuté des **modalités d'intervention contrastées** de la part des enseignants pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage :

- **Le recours de Sophie aux métaphores** lors d'une séquence d'enseignement longue. Les métaphores ont permis à l'enseignante de rendre les apprentissages intelligibles et de les faire évoluer au fil de la séquence, au profit de l'engagement des élèves.
- **Les différents « usages du temps » de Pierre** lors d'une séquence d'enseignement réduite. L'enseignant a considéré le temps comme un instrument de régulation en classe, dynamisant le groupe et mettant l'accent sur les composantes comportementales de l'engagement des élèves.
- Des modalités d'intervention amenant à **questionner la notion d'expertise** dans l'enseignement. Sophie et Pierre, en tant qu'experts, ont démontré la capacité à s'adapter à la singularité des élèves et à gérer le groupe classe malgré les imprévus. Nous préférons toutefois parler de « moments d'expertise », en alternative à l'idée d'expertise comme « état » atteint à un moment donné de la carrière.

Deuxièmement, nous avons discuté des différences et des similitudes concernant les **dispositions à agir** des deux enseignants :

- **Trois différences** entre les dispositions à agir de Sophie et de Pierre ont été discutées. Elles concernent : (1) la place et la nature des apprentissages méthodologiques dans l'engagement des élèves ; (2) le rôle de l'enseignant pour construire le collectif classe ; (3) les micro-identités et les micro-mondes d'enseignants qu'elles révèlent.
- **Les similitudes** concernant les dispositions à agir de Sophie et de Pierre sont aussi au nombre de trois. Elles renvoient à : (1) la place les apprentissages moteurs au centre de leur appréhension de l'engagement scolaire des élèves ; (2) la place accordée au plaisir des élèves en écho à la manière d'être au monde des enseignants ; (3) la conception de l'engagement des élèves conjointement aux niveaux individuel et collectif au sein de la classe.

Troisièmement, nous avons discuté des **effets des modalités d'intervention** des enseignants sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, en deux points :

- Nous avons alors évoqué des effets positifs du recours aux métaphores sur l'engagement des élèves, tandis que les « usages du temps » de Pierre ont des effets plus ambivalents sur l'engagement des élèves.
- La comparaison des effets perçus par les enseignants et des effets observés par le chercheur a révélé des convergences et des divergences. La fécondité de ces résultats pour l'analyse du cours d'in-formation des enseignants est à noter.

CHAPITRE 10

APPORTS PROFESSIONNELS POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE EN EPS

Dans ce chapitre, nous abordons les apports de notre recherche pour la formation des enseignants. Dans un premier temps, nous formulons des pistes à destination des enseignants pour adopter des modalités d'intervention susceptibles de favoriser l'engagement de leurs élèves dans les activités d'apprentissage dès la première séquence d'enseignement de l'année. Dans un second temps, nous exposons la fécondité de ce travail pour penser un dispositif de formation des enseignants basé sur l'observation en vidéo de séquences vidéo d'enseignements menés par des experts.

1. INTERVENIR EN EPS POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE DES LE DEBUT DE L'ANNEE SCOLAIRE : QUELLES PISTES A DESTINATION DES ENSEIGNANTS ?

A l'instar de Reboul (1989), il est essentiel de considérer qu'être enseignant « *ne se réduit pas à connaître des règles ; c'est savoir quelle règle il faut appliquer à tel moment, devant telle classe, pour tel individu ; savoir par exemple quand il faut pousser et quand il faut retenir, qui encourager et qui blâmer, ce qu'on peut dire et ce qu'il vaut mieux taire. Il s'agit là d'un art dont les règles sont peu codifiables (...) chacun doit l'apprendre seul, ou en confrontant ses expériences avec des collègues* » (p. 111). Les pistes présentées dans cette section ne doivent en aucun cas être pensées de manière prescriptive, mais bien comme une matière à penser. Elles sont inspirées d'un article à paraître dans un ouvrage intitulé « La relation pédagogique » (Petiot & Saury, à paraître).

1.1. Opter pour des modalités d'intervention adaptées au public d'élèves

De manière spontanée, nous pourrions penser que des modalités d'intervention sollicitant l'imaginaire, la réflexivité, le « jeu de l'esprit », seraient plus adéquates auprès d'un profil d'élèves sans difficulté particulière à l'école. Nous pourrions aussi supposer que pour favoriser l'engagement d'élèves en difficulté scolaire et possiblement turbulents, nous devrions opter en tant qu'enseignant pour des modalités d'intervention empreintes d'un certain cadrage. Pourtant, les pistes issues de nos résultats sont inverses à ces allégations spontanées. Cet état de fait nous permet d'aller contre certaines évidences concernant la manière de penser *a priori* les caractéristiques d'un public d'élèves.

1.1.1. Utiliser les métaphores auprès d'élèves en difficulté scolaires pour favoriser leur engagement dans les activités d'apprentissage

En SEGPA, il s'agit de questionner les leviers utilisés pour susciter l'engagement des élèves. Pour Sophie, il s'agit en priorité de solliciter leur imaginaire en nommant les contenus d'enseignement à l'aide de métaphores autour du registre des sensations. Elle a spontanément justifié le recours à ces métaphores par la spécificité des élèves de SEGPA, avec lesquels elle préconise une pédagogie de recherche du plaisir et de la sensation agréable. Sophie cherche à donner aux élèves le goût de glisser dans l'eau pour réussir à transformer leur rapport à la nage. Dans ce contexte d'enseignement où les élèves disent apprécier l'EPS en raison de préférences ou d'aversion de l'ordre de « l'inné » (Szajda-Boulangier, 2015), les métaphores peuvent favoriser l'engagement dans des activités d'apprentissage habituellement mal vécues par ces élèves en grande difficulté scolaire. Le recours à des jeux compétitifs dans ce contexte, traditionnellement utilisés, semblent à questionner.

Pour certains élèves marqués par un milieu social déstructuré, nous pouvons faire l'hypothèse qu'une approche de l'enseignant par des dimensions imaginaires peut mener à certains « bavardages intimes » favorables à une forme de résilience (Cyrulnik, 2004). En offrant une liberté aux élèves concernant les termes employés, l'enseignant utilisant les métaphores peut fournir un accompagnement basé sur une aide émancipatrice (Poisson, 2016) favorisant l'*empowerment* des élèves (Jennings *et al.*, 2006). Nous pouvons supposer que le sens attribué à leur engagement dans les activités d'apprentissage n'en sera qu'augmenté (Charlot, 1997). D'ailleurs, pour Saury *et al.* (2013), « *parmi les éléments régulateurs de l'engagement des élèves dans les situations de classe (et plus particulièrement dans des apprentissages scolaires),*

les « marges de liberté » laissées par l'enseignant aux élèves afin de permettre cette alternance de modes d'engagement semblent extrêmement importantes » (p. 93).

Les enseignants non familiarisés à ce type de public pourraient penser qu'il nécessite *a priori* un important cadrage. Pour Sophie, il s'est agi de ne pas « prendre cette classe de front », afin de ne pas mettre en péril leur engagement. Par l'usage des métaphores, Sophie participe à « *accroître la puissance de l'esprit* » et à « *mettre au centre de son activité "l'acte de penser"* » (Bruner, 1996) pour susciter leur engagement de manière détournée, dans un système scolaire soupçonné par certains d'être là pour chasser l'imaginaire enfantin et réaliser l'adulte positif et iconoclaste (Houssaye, 1991). Comme le récit, à l'échelle plus large de la société, l'usage des métaphores permet ainsi de préserver la passion du discours, à une époque où sont valorisés les objets rationnels et froids, parfois au détriment de leur capacité à toucher leurs destinataires (Berut, 2010). Néanmoins, le recours à l'imaginaire en EPS ne devrait pas s'apparenter pas à une pédagogie libertaire qui consisterait à laisser libre cours à l'imaginaire des élèves en oubliant le cadre scolaire dans lequel ils évoluent. Cette idée rappelle les propos de Lecomte (2005), selon lesquels il convient de dépasser la dichotomie entre ce qui serait de l'ordre de « l'encadrement » (ou de l'autorité), et ce qui aurait trait au registre des « rencontres structurantes », ciblant davantage l'empathie et la bienveillance. Les modalités d'intervention de Sophie, si elles entrent par l'imaginaire, empruntent à ces deux pôles, afin d'enseigner à la fois « *ce qui unit et ce qui libère* » (Reboul, 1989). Elles ouvrent finalement à des « négociations de sens » consistant à co-construire avec les élèves la signification des métaphores.

1.1.2. Allier exigence et bienveillance pour favoriser l'engagement d'adolescents habituellement dociles en EPS

Enseignant dans un lycée face à des élèves plutôt dociles ou scolaires, nous pourrions supposer que notre métier sera moins périlleux que celui de nos collègues exerçant en « contexte difficile » (Vors, Sève & Mathé, 2018). Pourtant, confronté à une classe de seconde, Pierre s'est attaché à exercer une pression constante sur les élèves pour qu'ils se dépêchent dans les moments où ils ne pratiquent pas l'APSA, et pour qu'ils se montrent plus dynamiques dans les moments où ils la pratiquent. Considérée comme une « pâte à crêpes » qui ne doit pas retomber, la classe étaient constituée d'élèves nombreux, peu dynamiques et parfois en errance. L'analyse de l'activité de Pierre a révélé toute l'importance de s'imposer comme un « praticien/concepteur impliqué », comme le recommandent Récopé et Boda (2016).

Dans un tel contexte, il peut paraître surprenant de constater la nécessité de cadrer l'activité des élèves. Les comportements de Pierre face aux élèves peuvent même donner l'apparence d'une véritable persécution. D'ailleurs, le temps a été décrit comme un des éléments permettant aux institutions de quadriller les corps des individus (Foucault, 1975). Bien qu'il soit encouragé de privilégier en EPS le « rire avec » plutôt que le « rire de » afin de faire de l'humour une véritable stratégie pédagogique favorable au climat scolaire (Marsault & Cornus, 2016), Pierre n'hésite pas à nommer un élève le « grand suisse » pour cibler avec humour la lenteur avec laquelle il se déplace en volley-ball. Ce type de pratique pourrait être comprise comme une forme d'humiliation, au sens de Merle (2002), qui a révélé le poids de certaines modalités d'intervention de l'enseignant sur l'humiliation des élèves dans l'institution scolaire. Malgré tout, l'auteur a souligné l'ambivalence de ces interventions, qui peuvent être exploitées de manière stratégique à des fins éducatives. L'humiliation professorale peut à la fois être envisagée comme une interaction perturbatrice ou régulatrice, en fonction des situations et des compétences pédagogiques de l'enseignant.

Par contre, il est essentiel de noter que ce type de cadrage ne s'oppose en aucun cas à la bienveillance. D'ailleurs, parmi les recommandations de Lefort et Toker (2011), l'enseignant d'EPS confronté aux adolescents gagne à se montrer rigoureux mais aussi accessible et conciliant. Il doit écouter les élèves et animer la leçon pour favoriser l'adhésion de tous. Dans l'histoire intitulée « La dynamisation des élèves pour obtenir des réussites », nous avons constaté le lien permanent entre la pression exercée par Pierre et la volonté de faire vivre aux élèves des réussites gages de bien-être. Il ne prive jamais les élèves d'encouragements, ce qui risquerait de générer des émotions négatives portant atteinte à leur engagement en EPS (Petiot, Desbiens & Visioli, 2014). Il s'agit de prendre garde à manier le temps avec précaution, et d'accepter de le co-construire avec les élèves plutôt que de le prescrire par souci de rendement et de compétitivité. Pierre se situe finalement au cœur d'une tension soulevée par Perrenoud (1996) : « *Faut-il "laisser du temps au temps" ou exercer une pression de chaque instant sur les élèves ? Dans le premier cas, on laisse les écarts s'agrandir, dans le second, on entrave l'apprentissage et on engendre des souffrances inutiles. Quel est le juste équilibre entre la persécution et l'attentisme ?* ».

1.2. Penser les modalités d'intervention favorisant l'engagement des élèves en relation indissociable avec l'apprentissage

Favoriser l'engagement d'élèves en EPS, qui renvoie spontanément à la mise au travail des élèves, ne devrait pas être entendu comme une fonction d'enseignement distincte du suivi des apprentissages (Durand, 1996). Dans la littérature professionnelle, comme dans les curricula de formation des enseignants, persiste pourtant l'idée d'une séparation entre ce qui relèverait du registre « didactique » et ce qui serait plutôt de l'ordre « pédagogique ».

Concernant la promotion de l'engagement des élèves, le versant « didactique » est souvent mis en avant. Il s'agirait de concevoir un enchaînement de « tâches et de leçons » (Terré, 2018), qui empruntent aux TICE (Legrain & Gillet, 2018), ou placent les élèves dans un travail coopératif (Darnis, 2018) afin de leur faire vivre pleinement les émotions véhiculées par les APSA (Gagnaire & Lavie, 2005) et ainsi, les amener à construire une relation de plaisir à l'EPS, gage d'engagement à long terme (Delignières & Garsault, 2007). Mais qu'en est-il des modalités d'intervention de l'enseignant et de la relation qu'il instaure avec les élèves ? Dans le récent ouvrage coordonné par Travert et Rey, intitulé « L'engagement de l'élève en EPS », un seul chapitre cible explicitement ce point : « Les gestes professionnels de l'enseignant » (Gal-Petitfaux & Saujat, 2018). En préface, Dubet (2018) laisse poindre une explication à ce primat du « didactique » sur le « pédagogique » dans la littérature professionnelle : celle de la crainte que la séduction l'emporte sur la « raison » :

« Souvent, cette passion (de l'élève) paraît conditionnée par le « charme » et le charisme des enseignants qui transmettraient alors leur engagement. L'engagement des élèves répondrait à celui de l'enseignant. Ceci n'est certainement pas faux et bien des enseignants disent, comme leurs élèves, combien il leur est difficile de se motiver pour que les élèves s'engagent à leur tour. Mais il est illusoire de croire que seuls le talent et la personnalité de l'enseignant comptent en la matière. D'abord, l'engagement des enseignants peut s'user au fil du temps et des circonstances ; ensuite, on ne peut fonder un système scolaire efficace et équitable sur la seule distribution aléatoire du « charisme », du sens de la justice et de l'engagement des individus. Plus précisément, il importe que ces vertus soient étayées par des connaissances engendrant des gestes professionnels efficaces »

L'enseignant ne peut certes pas se cantonner à exercer une séduction pouvant dériver vers une forme de démagogie. Mais faut-il pour autant minorer cette question et se réfugier dans la

neutralité (Ubaldi, 2006) ? Nos résultats suggèrent au contraire que non seulement ce qui est de l'ordre du « didactique » ne peut être dissocié des aspects « pédagogiques », mais en plus que pour obtenir des effets positifs et significatifs sur l'engagement des élèves, l'enseignant ne peut être neutre, doit « bousculer » les élèves, et avoir conscience de son influence sur eux (Cyrulnik, 2017).

1.2.1. Utiliser les métaphores pour favoriser l'engagement des élèves en valorisant la typicalisation d'expériences

Le recours aux métaphores permet de véhiculer une conception particulière de l'apprentissage. Lorsque Sophie y recourt, elle cherche à favoriser l'horizontalité du corps en natation pour limiter les résistances à l'avancement, et ainsi amener les élèves à nager plus efficacement. Elle opte pour une pédagogie de la sensation, par opposition à « l'inflation cognitive » survenue en EPS à partir des années 1980, selon laquelle nous construisons des savoir-faire par la verbalisation de règles d'action et par la planification de propositions déclarées (Delignières, 1991). Le positionnement de Sophie traduit davantage la volonté d'amener les élèves à typicaliser des expériences, c'est-à-dire à leur faire vivre des expériences variées pouvant être associées par comparaison. Les métaphores y contribuent et s'imposent comme des « amplificateurs d'expériences » (Saury *et al.*, 2013). L'objectif de Sophie est finalement de créer un environnement d'apprentissage « affordant » pour favoriser la construction d'histoires avec « ce qu'il y a à apprendre ». Or, lorsqu'elle régule l'activité de Jayson en évoquant le terme de « fusée », qu'il a lui-même amené au début de la leçon, son intervention est axée sur les aspects « didactiques » incluant « ce qu'il y a à apprendre » en natation.

L'enseignante transmet ces contenus par des gestes professionnels particuliers (Gal-Petitfaux & Saujat, 2018) empreints d'empathie. Le « didactique » et le « pédagogique » s'alimentent mutuellement. Si Sophie utilisait les métaphores en dehors des contenus à enseigner, elle risquerait d'adopter une posture de séduction la détournant de ses missions. A l'inverse, si elle se centrait sur le savoir sans le rendre accessible aux élèves par les métaphores, elle se priverait des effets générés par les métaphores en termes de plaisir partagé, d'accessibilité de tous aux contenus et de culture commune. Finalement, à l'instar de Le Meur (2018), les métaphores peuvent constituer un mode d'entrée susceptible d'infléchir le rapport à l'immédiatement des élèves scolarisés en contexte difficile. L'exemple du « couteau sur la crème fraîche » fait suite à d'autres propositions professionnelles formulées en EPS qui défendent un appui sur les métaphores dans l'action située (Moreno & Sanchez, 2004 ; Saury *et al.*, 2013).

1.2.2. Faire différents usages du temps pour promouvoir une pédagogie de la mobilisation

L'enseignant peut aussi opter pour un autre type de pédagogie, davantage ancrée dans la recherche de mobilisation des élèves, sous-tendant l'idée que la quantité de répétitions est une condition essentielle de l'apprentissage. Pierre va jusqu'à inscrire cette conception de l'apprentissage dans les contenus d'enseignement travaillés et évalués en fin de cycle. Dès la première leçon de volley-ball, il présente la notion d'anticipation aux élèves, et précise alors qu'elle se traduit en volley-ball de deux manières : (a) l'annonce des rôles, consistant à « parler tôt » pour annoncer au plus vite « récep' », « passe » ou « attaque » ; (b) l'attitude pré-active, se traduisant par une posture de vigilance permettant d'être plus dynamique et de se déplacer plus vite sous la balle. Le pouvoir laissé aux enseignants dans l'élaboration de leurs modalités d'évaluation permet ce type d'ajustement.

Pour Pierre, en particulier en sports collectifs, la « rythmique de l'intervention » est un élément clé afin de promouvoir ce type de pédagogie (Roy & Tessier, 2013). Dès la première leçon, les histoires les plus récurrentes, « Le lancement de l'exercice le plus rapide possible », qui renvoie plutôt aux aspects pédagogiques (gérer la classe pour mettre les élèves au travail) et « La dynamisation des élèves pour obtenir des réussites », qui a davantage trait à la didactique (proposer des rétroactions aux élèves durant les situations de jeu), se sont ouvertes de manière corrélée tout au long des leçons. Cette corrélation rappelle l'indissociabilité entre ce qui est de l'ordre du savoir (la didactique) et ce qui a trait au relationnel (le pédagogique) dans l'activité enseignante. Dans les deux cas, ces histoires sont associées à la volonté de Pierre de mobiliser les élèves pour les amener à se dépasser, à s'émouvoir, à prendre du plaisir dans la pratique de l'APSA. La promotion du plaisir des élèves constitue d'ailleurs un gage de mobilisation des élèves autant qu'un indicateur guidant l'intervention de l'enseignant (Lavie, Gagnaire & Rossi, 2011). La pédagogie de la mobilisation qui organise les modalités d'intervention de Pierre est sous-tendu par des conceptions sous-jacentes (Margnes, 2018), que nous avons tenté de cerner à travers la mise au jour de ses dispositions à agir.

1.3. Favoriser l'engagement des élèves aux différents niveaux d'organisation de la classe

Quel que soit le contexte dans lequel il intervient, l'enseignant doit composer avec une classe plus ou moins nombreuse, des sous-groupes multiples et des individualités. Sophie et Pierre ont adopté des modalités d'intervention visant la promotion de l'engagement des élèves à différents

niveaux d'organisation de la classe. En effet, l'engagement en EPS ne peut être pensé uniquement dans une perspective individuelle, bien que les pratiques évaluatives restent individuelles à l'école. Les élèves y viennent pour apprendre au sein d'une classe, mais aussi pour s'identifier, se comparer et s'intégrer à un groupe de pairs (Cuhe *et al.*, 2010). Notre recherche met l'accent sur la place cruciale des aspects collectifs dans l'engagement des élèves. Les modalités d'intervention des enseignants sont rendues publiques à tous, même lorsqu'elles s'adressent à des élèves en particulier. Tantôt elles ciblent l'engagement d'un élève, tantôt elles visent tous les membres du groupe. L'enseignant ne peut éluder cet aspect de son métier, et gagne à « en jouer » pour maximiser les effets de son intervention auprès des élèves. L'analyse de l'activité de Sophie et de Pierre révèlent à ce titre des relations contrastées entre l'individuel et le collectif. Pour Sophie, la métaphore du « couteau sur la crème fraîche » est présentée très tôt à tous puis se personnalise au fur et à mesure des leçons, en fonction de l'interprétation singulière de chacun. Chez Pierre, les usages du temps ont plutôt vocation à être le plus rapidement intégrés par chaque élève, afin de construire un « groupe classe » dynamique.

1.3.1. Les métaphores comme instruments d'une « pédagogie différenciée » ou comment favoriser l'engagement d'une classe au service de chacun

Il est possible pour les enseignants d'opter pour une première méthode consistant à générer une culture commune en classe pour qu'ensuite, chaque élève se la réapproprie de manière singulière. Lorsque Sophie recourt aux métaphores, elle s'adresse avant toute chose à la classe entière : dès la deuxième leçon de natation, la présentation générale du champ métaphorique fait l'objet d'une explication en grand groupe. Par la suite, l'emploi des métaphores se fait de manière plus individualisée, au niveau de sous-groupes d'élèves engagés dans des situations d'apprentissage ponctuelles (Sophie demande par exemple à chaque élève de « *regarder si le partenaire fait bien le couteau* »). L'enseignante favorise l'engagement d'élèves en particulier en régulant leur comportement sur la base des métaphores. Elle structure la durée de ses interventions selon l'importance et la priorité des difficultés rencontrées *in situ* chez les élèves (Saury & Gal-Petitfaux, 2003). Sophie propose parfois des feedback « flash » au cours desquels elle donne une consigne très brève sans stopper l'élève (par exemple : « *allonge ton couteau* »), des feedback « suivi » consistant à accompagner l'élève pour lui donner une consigne plus longue (par exemple : « *pour glisser sur la crème fraîche, il faut que tu mettes ta planche plus loin et que tu regardes bien au fond de l'eau* ») ou encore un feedback « arrêt » consistant à

faire venir l'élève sur le bord du bassin pour lui donner une consigne plus longue reprenant l'explication des métaphores (Gal-Petitfaux, 2000).

Les métaphores offrent ainsi l'opportunité d'un « glissement » du collectif vers l'individuel. Au début de la séquence d'enseignement, les métaphores ont alimenté l'intervention de l'enseignante cherchant à influencer, à exploiter et à enrichir les « ressources pour apprendre » distribuées dans le groupe (Huet & Saury, 2010). Par la suite, les métaphores ont constitué un véritable outil permettant à Sophie de différencier les chemins d'apprentissage en EPS (Darnis & Vincent Morin, 2011). Sur la base d'une culture commune, les élèves ont donc, avec leurs propres mots, redéfini « ce qu'il y a à apprendre », comme en témoignent « le gâteau de Nolwenn » ou « la fusée de Jayson ». Dans la lignée d'une approche narrative de l'apprentissage, les métaphores peuvent être utilisées afin d'atteindre l'objectif d'apprentissage consistant à ce que « *celui qui apprend soit capable de le faire avec ses propres mots. Tout ce que l'on peut faire pour accompagner un élève qui chemine vers cet objectif consistant à se former sa propre vue des choses, c'est de l'aider et de l'encourager dans son voyage* » (Bruner, 2008).

1.3.2. Les usages du temps pour favoriser l'engagement de chacun au service d'une dynamique collective de classe

Il est également possible de favoriser l'engagement des élèves en classe en adoptant un fonctionnement inverse, consistant à partir des individualités pour aboutir à la création d'un groupe classe. Pour Pierre, c'est en mobilisant chaque élève, ou encore chaque équipe de volley-ball constituées, qu'il souhaite générer une dynamique de classe plus globale. Nous notons donc plutôt une forme de « glissement » d'une centration sur des élèves en particulier, ou des sous-groupes, à la création d'un collectif de classe engagée. D'ailleurs, ses dispositions à agir montrent que celle qui s'actualise le plus fréquemment est « Favoriser un engagement des élèves dans les activités d'apprentissage sur un tempo rapide et sans perte de temps ». Comme un manager, Pierre souhaite faire émerger au sein de la classe une véritable communauté de pratique ouvrant à une diversité de configurations d'activité collective au sein desquelles les élèves seraient orientés par la poursuite d'un but commun (Veyrunes & Vors, 2015). Il commence donc à s'assurer que les règles sont intégrées par tous les élèves, qu'il s'agisse de règles de « vie collective » incluant les limites de temps passé dans les vestiaires, ou des règles plus ancrées dans la pratique des APSA, consistant à éviter de faire « le grand suisse » pour s'engager de façon dynamique. Sur cette base, il génère un engagement collectif de classe en

s'imposant comme un véritable manager qui « *“fabrique” le temps, régule, infléchit, freine, relance, arrête ou suspend le déroulement du texte de savoir sur l'axe du temps en observant l'activité des élèves et en “lisant” les différents signes qui lui sont adressés dans le cours de l'action* » (Chopin, 2010). Outre les usages du temps, la réalisation collective d'un projet à long terme mettant en jeu individuellement chaque élève peut permettre de favoriser une forme de solidarité réciproque et d'interdépendance de leurs activités (Saury *et al.*, 2013), au service de la création d'un véritable « groupe classe ».

1.4. Développer chez les élèves des « dispositions à s'engager » au-delà de la leçon d'EPS

Selon Travert (2018), « *la responsabilité de l'enseignant et de l'équipe d'EPS est d'envisager, à terme, que l'engagement de l'élève s'émancipe de celui de l'enseignant. Lorsque l'élève poursuit son engagement sportif au sein de l'AS, dans le cadre des manifestations organisées au sein de l'établissement, voire en dehors de l'enceinte scolaire, il est possible d'envisager que le but poursuivi par les enseignants est atteint. Il s'abandonne au plaisir de la culture sportive sans abandonner* ». Au-delà de la séquence d'enseignement analysée, les modalités d'intervention de l'enseignant ont pour vocation d'infléchir les dispositions des élèves à s'engager « ailleurs et plus tard ». Défendant la conception d'une EPS « du dedans », Sève et Terré (2015) sont d'avis que le parcours de formation des élèves devrait être « ouvert vers le futur ». Nous pouvons faire l'hypothèse que des « rencontres structurantes » (Cyrulnik, 2004) durant la vie scolaire d'un élève peuvent concourir à pérenniser leur engagement au-delà de la sphère de l'EPS. Nombreux sont les témoignages d'anonymes ou de personnalités ayant explicitement évoqué des enseignants marquants, qui ont joué un rôle majeur sur leur devenir en tant qu'adulte (Rémy, 2014). Bien que favoriser l'engagement des élèves implique de se centrer sur l'ensemble de ses caractéristiques (intensité, valence, forme), l'analyse de l'activité de Sophie et Pierre montre qu'un enseignant peut privilégier certaines caractéristiques, dans la perspective de peser sur les comportements des élèves à long terme.

1.4.1. Développer une disposition à « bien s'engager » en natation et ailleurs

De manière indéniable, Sophie souhaite influencer, par les métaphores, l'engagement des élèves au-delà de l'EPS. Sa volonté de transformer leur rapport à la nage, à l'eau, est d'ailleurs explicitée par Sophie dès l'histoire intitulée « La présentation du couteau sur la crème fraîche ». Son approche peut être reliée à celle de « La grande évasion ». Ce projet rapporté par Potdevin

et al. (2005) a été proposé à des collégiens n'ayant pas acquis le « savoir nager » en 6^{ème}. L'imaginaire s'est retrouvé à trois niveaux. Le premier concerne le scénario : les élèves « *sont prisonniers sur une île et vont s'entraîner pendant 15 jours pour pouvoir s'en évader en apprenant à se déplacer sans faire de bruit, à attendre le passage des gardiens, en se cachant* ». Le second niveau se retrouve dans les situations elles-mêmes, qui portent des noms évocateurs (le brancardier, la nage du blessé, la chevauchée, le signe de reconnaissance et le surplace *etc.*) Enfin, le troisième niveau a trait aux consignes données aux élèves : « *nous essayons au maximum de faire appel à des images, à des intentions plutôt que de décrire de façon trop technique* » *ce qu'il y a à faire. Pour inciter les élèves à s'allonger sur le dos par exemple, il est plus efficace de leur dire de regarder en arrière son sauveteur « les yeux dans les yeux » plutôt que d'expliquer quelle est la position correcte de la tête* ». L'ambition affichée de ce type de dispositif est de faire vivre aux élèves des expériences marquantes en natation pour leur donner envie de poursuivre leur engagement dans leur vie personnelle.

Dans les activités artistiques, Crance (2015) évoque quant à elle « l'aventure collective » consistant à créer un spectacle de danse au collège. Un tel événement est en effet susceptible de faire émerger une entreprise commune au sein de la classe, des relations de solidarité entre les élèves et la création d'une micro-culture de classe. Ces expériences sont susceptibles de marquer durablement les élèves, au-delà de la sphère de l'EPS et au service d'un « bon » engagement. L'activité de Sophie s'ancre dans cette perspective de dépasser les exigences scolaires à travers des modalités d'intervention originales, se concrétisant d'ailleurs par une co-évaluation ne débouchant pas sur la traditionnelle notation scolaire. Son idée est de promouvoir le « bon » engagement des élèves en natation et au-delà de l'EPS, en les faisant sortir du « métier d'élève » qui leur est assigné (Perrenoud, 1994) et qui peut, chez des élèves ressentant la violence de l'école (Rochex, 1996), déboucher sur diverses formes d'engagements déviants (Debarbieux, 1998).

1.4.2. Développer une disposition à s'engager « intensément » en volley-ball et ailleurs

Pour Pierre, le but est de générer un engagement des élèves à long terme. L'accent est mis sur l'intensité de l'engagement, qui peut contribuer à lutter contre l'inactivité physique (Chorney & Stecyk, 2015) touchant particulièrement les adolescents (Doolittle, 2016). L'enseignant explicite à de nombreuses reprises qu'il souhaite faire vivre des réussites aux élèves, pour les amener à prendre du plaisir dans la pratique des APSA. Ces émotions positives seraient le gage d'un engagement soutenu, à long terme, dans une période où certains engagements et

apprentissages laisseront une trace indélébile (Cyrulnik, 1983, p. 67) et où les jeunes peuvent devenir vulnérables (Becquet, 2012). Si réellement les adolescents sont des êtres de projets (Bajoit, Digneffe, Jaspard & Nollet de Brauwère, 2000) qui se structurent autour du groupe de pairs (Saint-Dizier, 2015), générer en EPS un engagement collectif, positif et dynamique dans la pratique des APSA peut contribuer à leur donner le goût de s'engager sur le long terme. Plus encore, en faisant germer eux un désir de s'engager intensément, d'y consacrer un maximum de ressources pour exprimer tout leur potentiel, l'enseignant peut promouvoir la capacité des élèves à se construire pour bâtir leur avenir (Erhenberg, 1991). Malgré tout, la frontière est ténue entre une intervention susceptible d'impacter positivement les dispositions à s'engager des élèves, et un enseignement trop contraignant, pouvant générer du mal-être et une propension au désengagement dans d'autres circonstances (Bellot & Loncle, 2013). Face aux élèves, l'influence de l'enseignant sur l'intensité de l'engagement doit être pensée avec prudence. Les adolescents arrivent en classe animés de « *dispositions à l'engagement et de propriétés sociales spécifiques* » (Becquet & Goyette, 2014) que l'enseignant pourra faire évoluer par un subtil mélange de pression et de compromis.

2. ANALYSER LES MODALITES D'INTERVENTION D'ENSEIGNANTS EXPERTS SUR L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE : VERS UN DISPOSITIF DE VIDEO-FORMATION REHABILITANT L'EXPERTISE

Les résultats présentés dans cette thèse sont féconds pour défendre une réhabilitation de l'expertise dans les dispositifs de vidéoformation visant la professionnalisation des enseignants. La publication récente de l'ouvrage intitulé « Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante », coordonné par Gaudin, Flandin, Moussay et Chaliès (2018) concrétise les avancées de cette modalité de formation professionnelle des enseignants à partir du visionnage de vidéos dans le monde francophone. Initiée aux Etats-Unis dans les années 1960, elle s'est développée dans de nombreux pays depuis une dizaine d'années, adossée à une recrudescence d'études portant notamment sur l'activité d'enseignants exerçant dans des disciplines scolaires multiples et auprès d'élèves de profils variés (Gaudin & Flandin, 2018). Elle est adossée, notamment dans la littérature francophone, à la valorisation d'un appui sur l'activité d'enseignants novices. Pourtant, nos résultats nous amènent à considérer que l'analyse vidéo de l'activité experte peut s'avérer bénéfique non seulement pour les novices (dans le

cadre de la formation initiale), mais aussi pour les expérimentés et les experts (dans le cadre de la formation continue).

2.1. La vidéoformation : un primat donné à l'analyse de l'activité des novices

Le recours à la vidéo, considéré comme « *un artefact potentiellement fécond pour les environnements de formation* » (Ria, Serres & Leblanc, 2010, p. 106), suscite aujourd'hui « un enthousiasme généralisé » (Gaudin & Chaliès, 2011). Plusieurs plateformes de formation impliquant l'outil vidéo ont vu le jour au cours des dix dernières années, dont Néopass@ction, qui constitue certainement aujourd'hui l'une des plus abouties. L'activité des enseignants novices y tient une place centrale.

2.1.1. La vidéoformation : un bref état des lieux

Selon Leblanc, Ria et Veyrunes (2013), l'enregistrement vidéographique permet de recueillir des traces de l'activité beaucoup plus riches qu'un enregistrement audio ou que des notes prises à la volée. Il offre la possibilité de restituer le caractère global, pluridimensionnel et singulier de l'activité. Il restitue une activité située dans un contexte particulier qui a toujours un caractère unique, même si certains traits de la situation apparaissent de manière récurrente dans des cas de figures proches. Les enregistrements vidéographiques permettent donc de comparer des situations qui sont toujours singulières à d'autres et de repérer des traits de familiarité permettant de gagner en généralisation. De plus en plus utilisée dans le cadre de la formation des enseignants, la vidéo est utilisée comme ressource à de nombreux dispositifs qui contribuent à une meilleure compréhension des enjeux liés au métier d'enseignant (Ria, 2015).

La vidéoformation peut prendre des formes différentes, et son efficacité peut être analysée à partir de perspectives théoriques variées. Selon Flandin (2015), plusieurs scénarios d'utilisation de la vidéoformation sont à noter, qui s'appuient sur des cadres théoriques empruntant à la clinique de l'activité, à l'anthropologie culturaliste et à l'anthropologie cognitive. Leblanc et Veyrunes (2011) distinguent trois principaux usages de la vidéo en formation des enseignants. Premièrement, la vidéo-contrôle vise une efficacité de l'enseignement en termes d'apprentissages réalisés par les élèves dans des habiletés standardisées. L'approche par vidéo-miroir se centre sur l'observation de soi dans le but de corriger et améliorer ses propres habiletés. Enfin, la vidéo-exploration a pour but de permettre aux enseignants de se former par l'expérimentation de stratégies pédagogiques ou d'habiletés d'enseignement à mettre en œuvre.

De la reproduction de comportements efficaces apparaissant sous la forme de « recettes », les dispositifs glissent vers l'auto-observation, puis vers un questionnement sur le « comment » enseigner pour favoriser les apprentissages.

Selon Roche et Gal-Petitfaux (2018), la vidéo s'est aussi progressivement constituée comme une ressource pour la formation des enseignants d'EPS, qui leur permet d'apprendre à identifier des indices pertinents dans une situation d'apprentissage et plus globalement dans une situation de classe (Calandra, Gurvitch & Lund, 2008), mais aussi à acquérir des gestes professionnels (Roche & Gal-Petitfaux, 2014). Gaudin, Flandin, Ria et Chaliès (2014) distinguent deux approches de l'usage de la vidéo en formation :

- L'approche « normative » a pour objectif de donner à voir des bonnes pratiques en classe afin que les enseignants débutants puissent reproduire les comportements visionnés, ou bien qu'ils puissent apprendre comment enseigner. Le but est d'offrir au visionnement des vidéos « *exemplaires* » de situation de classe (Meyer, 2012) ou encore des règles de métier à suivre (Gaudin, 2014) afin de les appliquer en situation d'enseignement.
- L'approche « développementale » vise à présenter aux enseignants en formation une grande variété de pratiques professionnelles afin de stimuler leur réflexion, leur capacité d'analyse et de compréhension de l'activité enseignante. L'idée n'est pas de faire en sorte de définir des « bonnes » ou des « mauvaises » pratiques mais bien de questionner sa propre pratique pour comprendre ce qui organise les enseignants visionnés.

Militant en faveur d'une approche développementale de la formation, nombre d'auteurs privilégient l'appui sur des vidéos d'enseignants débutants. Nous prenons l'exemple de la plateforme de formation Néopass@ction, qui prend appui sur des recherches centrées sur l'activité des novices.

2.1.2. L'exemple de la plateforme de formation Néopass@ction : le choix motivé d'une centration sur les enseignants débutants

La plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut Français de l'Éducation (Ria, 2010) a été créée afin de répondre à la volonté de proposer des référentiels partagés sur le travail réel des enseignants comme ressources pour la formation des débutants selon des modalités autonomes et/ou avec l'appui d'un formateur universitaire (Ria & Leblanc, 2011). Selon ces auteurs, elle a pour focale principale le travail des enseignants débutants avec leurs préoccupations et leurs expériences typiques. Cette plateforme propose ainsi une diversité de

ressources, en particulier des « vidéos orientés débutants », réparties à travers plusieurs thèmes. Cet ensemble d'extraits vidéo vise à ce que les enseignants débutants puissent : (a) se reconnaître dans l'activité de pairs ou « quasi-pairs » ; (b) se déculpabiliser en identifiant les étapes caractéristiques d'une communauté débutante en train d'apprendre le métier ; (c) identifier la dynamique de transformation de ces étapes se traduisant par une transformation des dispositions à agir des novices ; (d) se glisser par procuration dans les scénarios d'action d'autres débutants ; (e) évaluer la pertinence de leurs modalités d'action dans des scénarios d'action reconnus comme familiers ; (f) apprendre d'autres possibles qu'ils pourront tester concrètement dans leurs propres classes et (g) anticiper des scénarios non rencontrés jusque-là en capitalisant l'expérience acquise par d'autres pairs. L'observation des débutants par des débutants constitue le fondement de cette plateforme. D'ailleurs, Ria et Leblanc (2011) soutiennent que la centration de la plateforme Néopass@ction sur l'activité des novices revient à prendre au sérieux le fait qu'un enseignant débutant dans le métier n'a pas les mêmes perceptions et interprétations des situations de classe qu'un enseignant plus expérimenté. Cet outil revient donc à refuser la position de surplomb souvent adoptée vis-à-vis de l'activité débutante, conduisant à l'analyser en creux ou par défaut, et à comprendre sa dynamique de transformation au fil du temps.

S'appuyant sur l'activité d'une enseignante débutante, Ria et Leblanc (2012) ont montré que sa première navigation sur la plateforme avait été répartie en quatre éléments : (a) 31 % de sa durée ont été consacrés à la consultation de vidéos de classe montrant des façons typiques de démarrer le cours ; (b) 40 % à la consultation de vidéos intitulées « vécu professionnel » où les enseignants néotitulaires exprimaient leurs raisons d'agir et leur état en relation directe avec l'extrait vidéo de classe ; (c) 23 % à la consultation de vidéos-témoignages des enseignants expérimentés commentant l'extrait vidéo de classe à partir de leur propre expérience et (d) 6 % à la lecture d'écrits portant sur l'analyse par la recherche des différentes activités d'entrée en classe et mise au travail. Pour les auteurs, cette répartition montre que la stagiaire a passé environ les deux tiers (70 %) de sa navigation en contact direct avec l'activité novice, témoignant d'une recherche spontanée de reconnaissance au sein d'une communauté débutante dont elle fait partie. Sa cible prioritaire n'était donc pas l'activité des enseignants chevronnés, bien qu'elle se demandât simultanément si ce qu'elle constatait respectait les normes d'efficacité et les valeurs des enseignants plus expérimentés.

Certaines vidéos proposées sur la plateforme Néopass@ction reposent malgré tout sur le témoignage d'enseignants expérimentés voire experts, permettant aux débutants de prendre du recul par rapport à leurs préoccupations professionnelles (Ria & Leblanc, 2011). Les

enseignants débutants peuvent alors se reconnaître dans l'activité de pairs mais aussi envisager progressivement d'autres possibles pour agir en classe en apprenant des expériences variées d'enseignants de plusieurs générations (Leblanc & Ria, 2010). D'ailleurs, lorsque les auteurs analysent l'activité d'une enseignante débutante confrontée à la plateforme de formation, ils observent que la confrontation aux arguments développés par une enseignante très expérimentée lui a permis de remettre en cause certaines croyances, notamment concernant les relations entre le maintien de l'ordre et la mise au travail en début de leçon (Ria & Leblanc, 2012). Les auteurs reconnaissent que les commentaires proposés par les enseignants plus expérimentés sur les situations professionnelles typiques des débutants peuvent contribuer à déplacer le regard « égocentré » de ces derniers vers un point de vue « allocentré ». Les résultats obtenus à travers cette thèse nous amènent à pousser l'idée qu'il est bénéfique de confronter les novices à des activités et à des témoignages d'enseignants plus chevronnés.

2.2. Réhabiliter la notion d'expertise pour enrichir la professionnalisation des enseignants novices par la vidéoformation

Accéder à des vidéos d'enseignants experts comporterait selon nous plusieurs intérêts pour la formation des enseignants débutants. Ces intérêts sont présentés et illustrés sur la base des résultats obtenus dans le cadre de cette thèse.

2.2.1. Une approche « normative » de la formation n'est pas nécessairement prescriptive

Premièrement, les enseignants débutants pourraient puiser dans l'activité experte de nouvelles façons de faire qu'eux et leurs pairs n'ont pas nécessairement l'idée de mobiliser dans leur « micro-monde » de novices. La remise en cause d'une expertise comme « état » ne doit selon nous pas aboutir à la méfiance vis-à-vis de cette notion. De manière indéniable, « *il existe des différences entre enseignants ou enseignements telles que les uns sont plus efficaces que les autres* » (Visioli & Ria, 2010, p. 1). Il serait vain de nier que les enseignants n'ont pas le même niveau d'expertise. De ce fait, les experts mobilisent certaines « recettes » maintes fois expérimentées, qui fonctionnent mieux que d'autres. Il serait dommageable de supprimer toute référence à l'expertise sous prétexte qu'il existerait des dérives prescriptives et élitistes liées à cette notion (Tochon, 2004). En effet, « *il y a de l'expertise et de l'intelligence dans l'activité réelle* » et reconnaître cette sagesse de la pratique revient à « *admettre que les opérateurs savent*

beaucoup de choses et que leurs savoirs sont nichés dans l'action » (Durand, De Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006). Rendre visible l'activité d'enseignants experts est susceptible de contribuer à la revalorisation de la connaissance pratique et de tendre ainsi vers une professionnalisation reconnue du métier d'enseignant (Visioli & Ria, 2010). Par exemple, dans notre recherche, le recours de Sophie aux métaphores en SEGPA est susceptible d'inspirer bon nombre d'enseignants novices exerçant dans un contexte au sein duquel ils se trouvent souvent démunis. L'usage du compte à rebours par Pierre constitue aussi une « recette » pour dynamiser des élèves démontrant des conduites peu dynamiques. Dans cette approche, dite « normative », « la vidéo permet de donner à voir aux enseignants novices des exemples de pratiques professionnelles empruntées à des enseignants expérimentés afin d'orienter leur propre façon de faire en classe » (Gaudin & Chaliès, 2012, p. 120). Si la dérive vers des approches prescriptives est à prévenir, nous pouvons supposer qu'il est parfois rassurant et bénéfique pour des enseignants en formation de bénéficier de certains « recettes » censées fonctionner. La crainte d'une hégémonie de l'approche normative ne doit selon nous pas amener les chercheurs et les formateurs à rejeter l'idée que certaines règles sont bonnes à suivre. Le risque serait en effet de déboucher sur des formes de pédagogies dites « invisibles » ou « implicite » (Bernstein, 1975) nuisant à un enseignement ostensif des règles de métier que les novices pourront ensuite s'approprier (Bertone, 2011 ; Chaliès & Bertone, 2015).

2.2.2. Des vidéos d'experts donnent un aperçu aux novices de leurs perspectives de carrière

Deuxièmement, des vidéos d'enseignants experts pourraient permettre aux débutants de se projeter sur un empan temporel plus long, de visualiser leurs perspectives de carrière. De manière indéniable, fonctionner en formation avec des vidéos d'experts associées à un discours prescriptif reviendrait à nier les différences de signification entre experts et débutants et à définir des objectifs de formation pour les entrants dans le métier inatteignables à ce moment-là de leur trajectoire professionnelle (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008). Ria (2009) souligne pour cette raison que les « *conseils prodigués par des enseignants chevronnés impactent peu l'activité des novices qui estiment souvent être très éloignés des préoccupations professionnelles de leurs aînés* » (p. 2).

Malgré tout, des vidéos d'enseignants experts, qui ont eux-mêmes été débutants, pourraient permettre aux novices de se rendre compte des perspectives de carrière à long terme qui s'ouvrent à eux. Constaté qu'avec le temps, ils seront certainement capables de connaître de nombreux « moments d'expertise » comme les experts qu'ils visualisent, et de s'épanouir dans

leur métier, est un message porteur d'espoir dont il serait dommage de les priver. D'ailleurs, de nombreux auteurs ou réalisateurs ont tenté de rendre compte des expériences vécues par des enseignants experts (voir par exemple, le film *Les héritiers*). Rendre publiques ces expériences peut permettre de revaloriser l'expertise enseignante. Si ces vidéos sont commentées par les enseignants experts eux-mêmes, elles peuvent participer à rendre compte du phénomène de construction de l'expertise, comme le préconisent Leblanc & Ria (2010). Selon ces auteurs, il s'agit de dépasser les limites des approches experts / novices qui sont souvent muettes sur les processus de constitution de l'expertise. D'ailleurs, Leblanc (2009) est d'avis qu'« *un des enjeux de la formation est d'envisager comment l'activité experte peut être mobilisée en formation, non pas comme une référence unique, mais selon un degré de compatibilité avec l'activité débutante en cours de développement* » (p. 5). Des vidéos d'experts commentées par des experts revenant sur l'élaboration des méthodes présentées peuvent y contribuer. Par exemple, la vidéo de Sophie commentant les raisons pour lesquelles elle en est venue à utiliser les métaphores en SEGPA, en alternative à certains jeux de type « concurrence », pourrait alimenter une réflexion sur la transformation progressive des modalités d'intervention des enseignants au fil de leurs expériences vécues en classe.

2.2.3. Des vidéos d'experts ne sont pas nécessairement « exemplaires »

Troisièmement, de telles ressources permettraient de montrer aux débutants que les enseignants experts connaissent eux-aussi des difficultés dans l'exercice de leur métier. L'idée selon laquelle « *l'utilisation en formation d'extraits vidéo de l'activité expérimentée est moins prisée par les débutants que la mobilisation d'extraits vidéo de pairs au travers desquels ils se reconnaissent et se projettent bien davantage* » (Ria, 2009, p. 2) peut alors être nuancée. En effet, l'analyse de l'activité de Sophie et de Pierre a permis de corroborer l'idée que l'expertise n'est pas un « état » et n'empêche pas de connaître des difficultés, des balbutiements, voire des dilemmes. Sophie et Pierre ont dû faire face à des imprévus, n'ont pas pu tout percevoir, ont ressenti des émotions négatives durant la séquence d'enseignement analysée. Leurs modalités d'intervention n'ont pas toujours eu les effets escomptés sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, et leurs préoccupations se sont parfois rapprochées de certains thèmes pour « orientés débutants » présents sur la plateforme Néopass@ction (ex. L'entrée en classe et la mise au travail).

Ainsi, si « *l'activité débutante peut être assimilée au gré des situations de classe à des « formes d'expertise », des formes d'adaptation spontanées et inventives particulièrement efficaces*

compte tenu de leurs contextes d'enseignement » (Ria, 2006, p. 131), l'activité experte peut aussi aller de pair avec des difficultés amenant des préoccupations typiquement débutantes. Ria (2006) poursuit en affirmant que son « *travail de recherche invite à ré-interroger la question de l'expertise et celle de l'évolution croissante et linéaire de la pratique professionnelle selon un continuum allant d'un niveau débutant à un niveau plus expert* » (p. 131). Dans la même veine, les résultats de cette thèse montrent que si Sophie et Pierre présentent toutes les caractéristiques d'enseignants experts, au sens de Tochon (1993), ils témoignent d'une expertise jonchée dans l'action, qui présentent aussi des failles. Présenter des vidéos d'enseignants experts à des novices pourrait ainsi contribuer à véhiculer la conception d'une expertise par « moments » et n'alimenterait donc pas nécessairement une conception « normative » de la formation (Gaudin, Flandin, Ria & Chaliès, 2014). De telles vidéos pourraient davantage être présentées par le formateur comme une matière à penser, conduisant le novice à élaborer une expérience personnelle d'intervention en « se mettant à la place » de l'enseignant observé, même s'il s'agit d'un expert. Un tel processus passerait par une formulation des raisons qui ont amené l'enseignant à intervenir d'une façon particulière dans une situation donnée (Roche & Gal-Petitfaux, 2012).

2.3. Réhabiliter l'expertise au service de la formation continue des enseignants

Au-delà de la formation des novices, l'appui sur des vidéos d'enseignants experts pourrait alimenter la formation continue des enseignants, qui semble actuellement « laissée-pour-compte » en comparaison des dispositions développées à destination de la formation initiale.

2.3.1. Donner du sens à la formation continue des enseignants en offrant des ressources expertes

Dans la vidéo de présentation de la plateforme Néopass@ction, Patrick Picard répond à la question suivante : « *Les expérimentés ont-ils quelque chose à apprendre en travaillant avec néopass@ction ?* ». Il explique que : « *paradoxalement, le fait pour les chevronnés de voir une activité balbutiante, peut être un levier pour autoriser la discussion. Là où une activité trop modélisante met à distance le public en disant « jamais je ne serai capable de faire aussi bien que cet expert », et bien, on s'est aperçu, et on l'a scénarisé dans les ressources « chevronné » de Néopass, on s'est aperçu que le métier est capable de dire « face à cette difficulté, voilà comment moi en tant qu'expert, je m'y prends, mais sans forcément, avoir pour autant résolu les problèmes de métier. C'est donc selon nous un levier tout aussi passionnant pour la*

formation des enseignants en cours de métier ». Malgré tout, l'argumentaire des concepteurs de la plateforme Néopass est le suivant : proposer des vidéos de débutants est plus signifiant pour les débutants, car plus en accord avec leur micro-monde. Nous pouvons développer un argumentaire similaire en ce qui concerne les experts, et poser la question suivante : la formation des enseignants chevronnés ne nécessiterait-elle pas de visualiser aussi des enseignants experts dont les préoccupations seraient plus en accord avec les leurs ?

Sur la page du site education.gouv consacré à la formation continue, deux plateformes sont citées. M@gistère cible particulièrement la formation continue des enseignants, et propose un ensemble de ressources permettant de l'alimenter en autonomie ou de manière plus accompagnée. Toutefois, cette plateforme n'a pas vocation à prendre appui sur les travaux de recherche portant sur l'activité de l'enseignant. Quant à Néopass@ction, nous avons vu que l'accent était placé sur l'analyse de vidéo d'enseignants novices. D'ailleurs, les thèmes sont « orientés débutants » sur cette plateforme. Cette appellation ne pourrait-elle pas contribuer à cloisonner ce qui serait « bon à voir » pour les débutants et exclure de fait les enseignants plus expérimentés ? Pourtant, selon Ria et Leblanc (2012), la pluralité des situations analysées et des acteurs impliqués dans Néopass@ction fait de cette plateforme « *le carrefour de nouvelles rencontres autour de la professionnalité enseignante avec de nouveaux espaces d'intéressement professionnel stimulant à la fois un processus de transmission de l'expérience mais aussi un processus de création, d'innovation des pratiques pour s'adapter aux évolutions futures du métier* ».

Une revalorisation de l'activité des enseignants experts sur cette plateforme de formation pourrait contribuer à la fois à la professionnalisation des enseignants débutants et des plus chevronnés. L'important est de prendre garde à la tentation de présenter l'expertise sous des formes prescriptives, en listant les connaissances et les compétences professionnelles à développer, pour en déduire, par comparaison, celles qui font défaut aux novices (Ria, 2001). Comme pour les novices, le rôle du formateur est essentiel pour guider les enseignants en complément de visites autonomes sur la plateforme. Chez les débutants, l'autonomie dans l'observation et l'interprétation de la vidéo amène souvent ces derniers à avoir une lecture parcellaire de la situation d'enseignement, « butinant » la surface de l'activité de l'enseignant en se centrant peu sur celle des élèves (Gaudin & Chaliès, 2011). Le formateur joue alors un rôle important dans les consignes de travail donnés aux formés et l'accompagnement de leur activité d'observation. Etant donné qu'en situation de classe, les experts ont tendance à se montrer plus disponibles aux élèves compte tenu du recul qu'il parviennent à avoir sur leur propre activité (Visioli & Petiot, 2017), nous pouvons supposer que cet écueil serait moins

présent dans leur cas. Le rôle du formateur est toutefois de s'en assurer, de limiter la tentation prescriptive de l'exercice, et d'engager la controverse autour de ce que donne à voir l'enseignant observé.

2.3.2. Maintenir l'innovation des enseignants expérimentés et/ou experts en favorisant la transformation de leurs dispositions à agir

Les dispositions à agir d'un enseignant expert se stabilisent au cours du temps, et restent relativement stables, à l'image de celles qui s'actualisent dans l'activité d'enseignants débutants (Ria, 2014). Nous pouvons même supposer que les résistances à la transformation des dispositions à agir sont encore plus vives chez un expert qui les a stabilisées durant des années et associées à certaines convictions relatives à son métier. Perrenoud (2001) parle « d'habitus » pour souligner cette tendance à ce que se maintiennent avec le temps certaines façons de faire dans l'activité des enseignants. Selon lui, « *l'habitus se forme qu'on le veuille ou non ! La question est plutôt de savoir comment concevoir une formation délibérée de l'habitus professionnel, orientée par des objectifs, et cependant ouverte et respectueuse de la personne* » (Perrenoud, 2001, p. 184). L'habitus d'un enseignant se forme en situation réelle, prenant la forme d'une maîtrise pratique qui s'affirme progressivement sous le contrôle de la réflexion et de la répétition.

Mais ces habitudes construites par l'enseignant ne doivent pas empêcher le maintien d'une certaine créativité (Jelen & Necker, 2013). Inclure des dispositifs vidéo en formation continue participerait donc à dépasser certains obstacles à l'innovation en EPS, en particulier ceux que l'expérience et « l'habitus professionnel » (Perrenoud, 2001) ont forgés chez chaque enseignant. Il est difficile de travailler sur son habitus. Encore faut-il avoir conscience de son existence, avant d'accepter la confrontation « risquée » à cette part de soi relativement enfouie. Perrenoud (2001) demande en effet « *qui pourrait assumer ce risque s'il n'en voit pas les profits, si cette démarche n'est pas thématifiée, encouragée, montrée, s'il se sent seul avec sa lucidité, comme un imbécile dans un monde où chacun affiche ses certitudes ?* » (p. 207). Nous pouvons nous demander, par exemple, si la focalisation que nous avons observée chez Pierre sur le temps est réellement conscientisée, assumée et expliquée par son auteur. La participation volontaire de l'enseignant à notre recherche laisse pourtant deviner une acceptation de sa part à courir le risque de l'auto-analyse.

L'ouvrage de Muller et Plazaola Giger (2014), portant sur les dispositions à agir des travailleurs, véhicule l'idée qu'une disposition à agir est la face stable de l'action, mais que

cette stabilité n'opère pas comme une force qui détermine ou contraint l'action de l'extérieur. Elle opère comme un potentiel intérieur à l'action qui peut se réaliser ou pas, ce qui laisse la voie ouverte à l'invention dans l'action, tout autant qu'à la transformation des dispositions elles-mêmes. Pour les auteurs, il est impossible de penser formation sans penser disposition. Former équivaut à former des *tendances à agir*, ainsi qu'à transformer (voire inhiber) des dispositions acquises et/ou à en produire de nouvelles.

Lenoir (2004) est retourné aux racines latines de la langue française afin de préciser les deux sens de l'adjectif « expertus » : le premier renvoie à celui « qui sait par expérience », le second à celui « qui a fait ses preuves grâce à l'expérience ». Être expert souligne ainsi la capacité à produire, à partir de routines professionnelles déjà développées, des pratiques innovantes (Terret, 2005). Autrement dit, être expert reviendrait parfois refuser le confort de routines ayant fait leurs preuves professionnellement (Visioli & Ria, 2010). L'expertise est justement « *ce qui transgresse, qui tranche et franchit les limites, et qui n'est enfermé dans aucun domaine* » (Apple, 2004, p.79). Si l'observation vidéo ne remplace aucunement l'expérience réelle mais la prépare (Ria, Serres et Leblanc, 2010), elle est susceptible d'alimenter aussi l'activité des expérimentés et des experts en leur fournissant, via l'observation d'experts, de nouvelles idées, potentiellement génératrices d'innovation.

2.3.3. Proposer aux enseignants expérimentés et/ou experts de participer à des recherches incluant la réalisation d'entretiens d'autoconfrontation

Durand (2008) a souligné que les participants à des recherches incluant le visionnement de vidéo et la réalisation d'entretiens d'autoconfrontation tiraient potentiellement de cette implication une aide à la performance, à l'apprentissage et au développement. Ce bénéfice « *ressort de la nature de l'activité induite chez lui pendant cette enquête : observation et confrontation aux traces de son activité, réponses aux questions de l'analyste, consultation des résultats, analyse critique de ces résultats et de leur interprétation...* » (p. 8). Participer à ces recherches possède un intérêt pour les enseignants novices mais aussi pour les enseignants expérimentés et experts. C'est ainsi que « *la recherche en analyse de l'enseignement peut avoir une utilité pragmatique pour la formation initiale et continue des enseignants d'EPS* » (Gal-Petifaux, 2000, p. 351).

Dans un article visant à analyser les formes, les fonctions et la pertinence des communications non verbales d'enseignants d'EPS experts, nous avons proposé des extraits d'entretiens « bilans » réalisés avec les enseignants. L'un d'eux a par exemple déclaré que se voir à la vidéo

a été « *super intéressant parce que justement on voit des choses qu'on perçoit pas forcément de manière consciente* ». Pour un autre enseignant, se trouver confronté à la vidéo a même généré une véritable surprise liée au décalage entre ce qu'il pensait donner à voir aux élèves et ce qu'il donne effectivement à voir, d'après lui, sur la base de la vidéo : « *le fait de se voir, de se percevoir parfois différemment de ce que l'on pense (...) l'image que je donne de moi aux élèves, et que je perçois là, qui n'est pas tout à fait en adéquation avec l'image que j'ai de moi-même face aux élèves... ça c'est un point énorme, super intéressant* » (Visioli, Petiot & Ria, 2016). Dans la présente thèse, les enseignants ont également exprimé un sentiment de surprise en se voyant à l'image. Pierre a par exemple exprimé son étonnement d'être si axé sur la question du temps. Alors qu'il fait en situation une remarque aux filles arrivant en retard des vestiaires, il exprime durant l'entretien : « **Pierre** : *voilà je reviens sur le fait qu'ils ont passé trop de temps. On dirait vraiment un maniaque. Chercheur* : *ouais ça t'étonne ? Pierre* : *oui d'être obsessionnel à ce point-là* ».

Les enregistrements vidéo donnent en effet la possibilité de documenter, grâce à des outils complémentaires comme l'autoconfrontation, les processus comportementaux, intentionnels, émotionnels, perceptifs et interprétatifs de l'activité des enseignants (Leblanc, Ria & Veyrunes, 2013). Les auteurs précisent les intérêts que revêt la situation filmée comme support favorisant les verbalisations des acteurs en situation d'autoconfrontation. Elle permet notamment d'apprécier la plausibilité des commentaires de l'acteur compte tenu de ce que permet de voir l'activité visionnée, et de mettre la personne devant d'éventuelles contradictions. Aussi, elle invite à la conduite d'une co-enquête pour accéder aux aspects implicites, invisibles de l'activité, en partageant le visionnement de la séance filmée à partir de deux points de vue différents. Chez des enseignants experts, le sentiment de surprise des acteurs face à la vidéo peut s'expliquer par les habitudes qu'ils ont développées au fil du temps, et qui ne sont plus nécessairement questionnés. Les gestes de l'enseignant correspondent en effet à des habiletés motrices complexes reposant pour partie sur des automatismes sortis de la sphère des processus conscientisés (Laurent et Saujat, 2014).

SYNTHESE DU CHAPITRE 10

Dans ce chapitre, nous avons présenté les apports professionnels de notre travail pour les formations d'enseignants d'EPS.

Premièrement, les résultats nous ont permis de formuler des **pistes d'intervention** à destination des enseignants. Quatre pistes ont été formulées :

- Opter pour des **modalités d'intervention adaptées au public d'élèves**.
- Penser les **modalités d'intervention favorisant l'engagement des élèves en relation indissociable avec l'apprentissage**.
- Favoriser l'engagement des élèves aux **différents niveaux d'organisation de la classe**.
- **Développer chez les élèves des « dispositions à s'engager »** au-delà de la leçon d'EPS.

Deuxièmement, ce travail nous a amené à défendre la **réhabilitation de l'expertise enseignante** dans certains dispositifs de vidéoformation faisant aujourd'hui majoritairement appel aux ressources débutantes. L'appui sur l'expertise présente pourtant un double intérêt :

- **Un potentiel pour enrichir la professionnalisation des enseignants novices.** Trois arguments sont explicités : (1) une approche « normative » de la formation n'est pas nécessairement prescriptive ; (2) des vidéo d'experts donnent un aperçu aux novices de leurs perspectives de carrière ; (3) des vidéo d'experts ne sont pas nécessairement « exemplaires ».
- **Un moyen d'alimenter la formation continue des enseignants.** En particulier, la vidéoformation basée sur l'expertise permettrait dans ce cadre de : (1) donner du sens à la formation d'enseignants expérimentés et/ou experts en offrant des ressources expertes ; (2) maintenir l'innovation des enseignants expérimentés et/ou experts en favorisant la transformation de leurs dispositions à agir ; (3) proposer aux enseignants expérimentés et/ou experts de participer à des recherches incluant la réalisation d'entretiens d'autoconfrontation.

Afin que ces éléments en faveur d'une réhabilitation de l'expertise ne restent pas lettre morte, deux alternatives s'offrent à nous (Figure 19) :

- Dans une **logique intégrative**, il s'agirait d'entamer des discussions afin de débattre de l'intégration de vidéos expertes au sein de plateformes de formation déjà existantes, pour enrichir des thèmes déjà existants (ex. « l'entrée en classe et la mise au travail » sur Néopass@ction) ou concourir à la création de nouveaux thèmes spécifiques (ex. « favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage »).

- Dans une **logique additionnelle**, il s'agirait de concevoir une nouvelle plateforme de formation, dans une logique non concurrentielle mais complémentaire à celles déjà existantes. Cet outil pourrait inclure des vidéos de situations de classe vécues et commentées par des experts.



Figure 19. Alternatives de réhabilitation de l'expertise au sein des dispositions de vidéoformation

CONCLUSION

L'objet de cette recherche était d'analyser l'influence de modalités d'intervention répétées d'enseignants d'EPS experts sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Après avoir identifié et analysé ces modalités d'intervention, nous avons poursuivi l'objectif de reconstruire et de comparer les dispositions à agir des enseignants, qui les sous-tendent. Enfin, nous avons documenté les effets de ces modalités d'intervention sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, de manière à mettre à l'épreuve les effets perçus par les enseignants sur la base d'observations des situations de classe.

Premièrement, cette recherche a permis d'aboutir à l'identification de deux modalités d'intervention récurrentes chez les deux enseignants participants, qui constituent un fil rouge lors de la séquence d'enseignement. Sophie, qui enseigne face à une classe de 6^{ème} SEGPA, a recours aux métaphores pour nommer « ce qu'il y a à apprendre » en natation. Les métaphores apparaissaient au moins une fois par leçon, sous la forme d'histoires ponctuelles de courte durée, témoignant d'un renouvellement permanent l'intervention face aux élèves. Pierre fait quant à lui différents usages du temps pour dynamiser l'engagement en volley-ball d'une classe nombreuse d'élèves scolarisés en Seconde générale. Ces usages du temps sont apparus comme omniprésents dans l'activité de l'enseignant au regard de la fréquence d'ouverture des histoires sur des durées variables pouvant aller jusqu'à une dizaine de minutes.

Ces modalités d'intervention ont été sous-tendues par des dispositions à agir s'actualisant chez les deux enseignants. Dans les deux cas, ces dispositions consistaient à accorder une place privilégiée aux apprentissages moteurs, au plaisir des élèves, à opter pour des modalités d'intervention s'adaptant à différents niveaux d'activité collective. Par contre, ces modalités d'intervention témoignaient de dispositions différentes de la part des enseignants, concernant la place et la nature des apprentissages méthodologiques, leur propre rôle pour construire le collectif, et leurs micro-identités révélées au sein des micro-mondes dans lesquels leur activité a été analysée.

Les effets perçus et observés de ces modalités d'intervention ont été analysés. Sophie a perçu que le recours aux métaphores générait des émotions positives chez les élèves, participait à leur focalisation sur les apprentissages et à la transformation de leur motricité, et favorisait la

construction de la culture commune. Ces effets perçus ont globalement été vérifiés par les observations, bien que certaines divergences aient été identifiées entre effets perçus et effets observés. Concernant Pierre, les effets perçus et observés convergent en ce qui concerne l'ambivalence de ses usages du temps pour dynamiser l'engagement des élèves. Si certaines situations de classe témoignent d'effets positifs, d'autres font apparaître une absence d'effets significatifs mais aussi d'autres divergences liées notamment à la perception différenciée de l'engagement des élèves en particulier et des équipes.

Ces résultats ont été discutés au regard de leurs apports à la connaissance des modalités d'intervention des enseignants favorisant l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Les enjeux professionnels de cette recherche sont également pointés sous la forme de principes à destination des enseignants et de propositions consistant à réhabiliter l'expertise au sein de dispositifs de vidéoformation.

Plusieurs limites de ce travail peuvent être pointées, conduisant à la formulation de perspectives pour approfondir cette recherche et en conduire de nouvelles. Quatre d'entre elles sont exposées :

- Les modalités d'intervention des enseignants analysées dans le cadre de cette thèse ne résument pas à elles-seules l'ensemble de l'intervention de ces enseignants. Nous avons ciblé l'analyse sur des modalités d'intervention récurrentes et significatives du point de vue des acteurs. Toutefois, une diversité d'interventions qui n'ont pas fait l'objet d'analyses particulières pourraient également être investiguées afin de révéler la diversité des leviers des enseignants pour favoriser l'engagement des élèves. Le recours aux métaphores et les usages du temps doivent donc être considérés comme des « zoom » sur un pan de l'activité de Sophie et de Pierre.
- L'analyse des dispositions à agir des enseignants, réalisée dans le cadre de ce travail, n'a pas inclus d'éléments relatifs à la dynamique de transformation de ces dispositions au cours de la séquence d'enseignement. Une telle analyse a été initiée mais n'a pas permis d'aboutir à la mise en évidence de transformations. Nous faisons deux hypothèses pour expliquer ce constat. Premièrement, la mise en évidence de transformations aurait sans doute nécessité un temps de recueil de données plus long, s'étendant sur une année entière, voire une succession d'années scolaires. Deuxièmement, nous pouvons faire l'hypothèse que les transformations des dispositions à agir d'enseignants experts, qui ont routinisé depuis de nombreuses années certaines manières de faire en classe, sont particulièrement lentes. En se basant sur une analyse de l'activité d'enseignants novices, Ria (2014) a déjà montré que les dispositions à agir

se transformaient lentement chez ces enseignants, et souvent à la suite d'un événement saillant ou d'une série d'événements en classe poussant au changement.

- L'observation des effets des modalités d'intervention a été réalisée sur la base d'indicateurs choisis à partir des propos de Sophie et de Pierre. Les observations conduites gagneraient à être complétées par des mesures plus sophistiquées faisant appel à une triangulation de méthodes issues des sciences dites « dures ». Un projet est actuellement en discussion avec une chercheuse en biomécanique afin de mettre en lien les données d'expérience recueillies et des mesures des vitesses de déplacement des élèves et des hauteurs des centres de gravité des élèves, à l'aide de méthodes de « tracking ».
- Une limite plus générale de notre étude concerne le recours à la notion d'engagement, qui renvoie pour certains à une logique néo-libérale particulièrement controversée (Zepke, 2017). Cette idée pointe notamment les dimensions éthiques sous-tendues par l'influence de l'enseignant dans l'engagement des élèves. Si l'enseignant gagne à éviter la mise en place d'une pédagogie « invisible » (Bernstein, 1975) tentée par le laisser-faire, il ne peut se transformer en un pédagogue « Frankenstein » (Meirieu, 1996) qui chercherait à placer l'engagement des élèves sous son emprise pour le construire à son image. Selon Meirieu (1996), l'enseignant devrait même intervenir aux « antipodes de l'attitude du docteur Frankenstein », en n'abandonnant pas « *l'autre à ses impulsions pour lui reprocher ensuite de s'y laisser aller ; il construit le cadre où l'autre peut découvrir progressivement les règles fondatrices de la sociabilité, celles qui lui permettront de se mettre en jeu lui-même* ».

BIBLIOGRAPHIE

- Adé, D., Gal-Petitfaux, N. & Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle : Analyse et perspectives pour la formation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 48, 43-71.
- Adé, D., Picard, M. & Saury, J. (2013). Les ressources exploitées par les élèves pour agir dans un format pédagogique en atelier : une étude empirique lors de leçons de musculation en Éducation Physique et Sportive. *eJRIEPS*, 30, 26-50.
- Adé, D., Sève, C. & Ria, L. (2006). Le rôle des objets dans le développement professionnel des enseignants stagiaires d'Éducation physique. *Savoirs*, 10(1), 77-93.
- Adé, D., Sève, C. & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude exploratoire. *STAPS*, 76, 51-66.
- Ades, J., Lejoyeux, M. & Tassain, Y. (1994). Sémiologie des conduites de risque, *Encyclopédie Médico-Chirurgicale (Paris-France), Psychiatrie*.
- Akey, T. (2006). School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis. Retrieved May 5, 2010, from <http://www.mdrc.org/publications/419/full.pdf>.
- Antoine, J. (2016). L'engagement au risque de se perdre : Porter une utopie c'est donner vie au présent et autoriser le futur.... *Forum*, 149(3), 61-66.
- Apple, M.W. (2004). Entretien de F. Tochon avec M.W. Apple. *Recherche et Formation*, 47, 79-87.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement : Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Araújo R., Mesquita I. & Hastie P. (2014) Review of the Status of Learning in Research on Sport Education: Future Research and Practice. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 846-858.
- Aubert, N. (2006). *L'individu hypermoderne*. Toulouse, France : ERES.

- Badley, K. & Hollabaugh, J. (2012). *Metaphors for Teaching and Learning*. Faculty Publications - School of Education. P. 49.
http://digitalcommons.georgefox.edu/soe_faculty/49.
- Bajoit, G., Digneffe, F., Jaspard, J.-M. & Nollet de Brauwere, Q. (2000). *Jeunesse et société*. De Boeck Université, 75-82.
- Banville, D., Amade-Escot, C., Richard, J.-F., Macdonald, D. & Sarmiento, P. (2003). *An international symposium on teaching styles*. In L. Sena Lino, R., Trindade Ornelas, F., Carreiro Da Costa., & Pieron, M. (Eds.). *Innovation and new technologies in physical education, sport, research and/on teacher and coach preparation. Proceedings of the AIESEP International Congress, Funchal, Madeira, Portugal*. 8 p.
- Banville, D., Richard, J.F. & Raïche, G. (2004). Utilisation des 11 styles de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada. *Avante*, 10(2), 32-44.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.
- Barkaoui, K., Barrett, S. E., Samaroo, J., Dahya, N., Alidina, S. & James, C. E. (2015). Teachers' conceptions of student engagement in learning : The case of three urban schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(1), 80-99.
- Becquet, V. (2012). Les « jeunes vulnérables » : essai de définition. *Agora débats/jeunesses*, 62(3), 51-64.
- Becquet, V. (2014). *Jeunesses engagées*, Paris, Syllepse.
- Becquet, V. & Goyette, M. (2014). L'engagement des jeunes en difficulté. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 14, URL : <http://journals.openedition.org/sejed/7828>.
- Bélanger, C. (2008) : *Les styles d'enseignement et le partage de décisions utilisés par des enseignants en éducation physique du troisième cycle du primaire lors d'une situation d'enseignement-apprentissage*. Université du Québec, MONTRÉAL.
- Bellot, C. & Loncle, P. (2013). Accompagnement des jeunes en difficulté. *Lien social et Politiques*, 70, ISBN : 1703-9665.
- Ben Jomâa, H. & Terrisse, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation et didactique*, 5(3), 61-80.
- Berliner, D. C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-13.
- Bernstein, B. (1975). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris, OCDE.

- Bertone, S. (2011). La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Université de la Réunion, France.
- Berut, B. (2010). Storytelling : une nouvelle propagande par le récit ? *Quaderni*, 72(2), 31-45.
- Bevans, K., Fitzpatrick, L., Sanchez, B. & Forrest, C. (2010). Individual and instructional determinants of student engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 399-416.
- Blazar D. & Kraft M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J. & Sève, C. (2008). Caractérisation des modes de coordination interpersonnelle au sein d'une équipe de basketball. *@ctivités*, 5(1), 21- 39.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit, 280 p.
- Bourgine, P. & Varela, F. J. (1992) Towards a practice of autonomous systems. In P. Bourginé & F. J. Varela (eds.), *Toward a practice of autonomous systems*. MIT Press/Bradford Books, Cambridge, 11-17.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92.
- Brock, S. J. & Hastie, PA. (2007) Students' conceptions of fair play in sport education. *Australia Healthy Lifestyles Journal*, 54(1), 11-15.
- Brock, S. J., Rovegno, I. & Oliver, K. L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375.
- Brunelle, J., Tousignant, M., & Godbout, P. (1996). *Le Temps d'apprentissage*. Laval, Québec : Édition GRIAP.
- Bruner, E. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, France : Éditions Retz.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF, 292 p.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Calandra, B., Gurvitch, R. & Lund, J. (2008). An Exploratory Study of Digital Video Editing as a Tool for Teacher Preparation. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(2), 137-153.

- Carman, KL, Dardess, P, Maurer, M, Sofaer, S, Adams, K, Bechtel, C, *et al.* (2013). Patient an family engagement : a framework for understanding the elements and developing interventions and policies. *Health Aff (Millwood)*, 32(2), 223-231.
- Carroll, D. (2005). Developing dispositions for teaching: Teacher education programs as moral communities of practice. *The New Educator*, 1, 81-100.
- Case, J. (2007). Alienation and engagement : Exploring students' experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 119–33.
- Chaliès, S. & Bertone, S. (2015). Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier. In V. Lussi Borer (éd.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 137-158). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 112 p.
- Chen A., Zhang T., Wells S.L., Schweighardt R. & Ennis C.D. (2017). Impact of Teacher Value Orientations on Student Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 152-161.
- Chen, W. & Rovegno, I. (2000). Examination of expert and novice teachers' constructivist oriented teaching practices using a movement approach to elementary physical éducation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 357-372.
- Chobeaux, F. (1996). *Les nomades du vide. Des jeunes en errance, de squats en Festivals, de gares en lieux d'accueil*. Arles : Actes Sud, 1996.
- Chopin, M.-P. (2007). *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques : approche des phénomènes de régulation des hétérogénéités didactiques*. Thèse en sciences de l'éducation, université de Bordeaux 2.
- Chopin, M.-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, 87-110.
- Choquet, L. & Cosseron, F. (2015). La contenance : un levier éducatif promu dans l'abord des mineurs rétifs à la prise en charge. *Le sociographe*, 8(5), 37-54.
- Chorney, & D., Stecyk, R. (2015). Increasing student engagement in physical education. *Georgia Association for Health, Physical Education Recreation and Dance*, 47(1), 15-20.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement. Traité de recherche sur l'engagement de l'élève*, New York : Springer Science, 840 p.

- Cinches, M. F. C., Russell, R. L.V., Chavez, J. C., & Ortiz, R. O. (2017). Student engagement : defining teacher effectiveness and teacher engagement. *Journal of Institutional Research in South East Asia*, 15(1), 5-19.
- Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2006). Le travail en « vagues » et en « ateliers » : deux façons d'enseigner et d'apprendre au cours de leçons de gymnastique. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan, *Intervenir en Education physique et en sport*, Presses Universitaires de Louvain, 344- 351.
- Cogérino, G. (2009). Enseignants d'EPS et évaluation certificative : enjeux implicites relatifs à la justice et l'équité. *Spirale*, 43, 9-19.
- Coledam, D. H. C. & Ferraiol, P. F. (2017). Engagement in physical education classes and health among young people : does sports practice matter ? A cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal*, 135(6), 548-555.
- Cornet, J. & De Smet, N. (2013). *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre : Une autre conception du groupe-classe*. Paris : ESF éditeur.
- Crahay, M. (1996). Tête bien faite ou tête bien pleine ? Recadrage constructiviste d'un vieux dilemme. *Perspectives*, 26(1), 59-89.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Crance M.-C. (2015) Créer un spectacle de danse au collège : une aventure collective. In O. Vors, *L'activité collective*, Pour l'action, eds. *Revue EPS*, 128 p.
- Crance, M.-C., Trohel, J., & Saury, J. (2014). Construction d'une œuvre chorégraphique en collège et émergence d'une « compagnie de danse scolaire ». *STAPS*, 103, 69-85.
- Cuche, C., Genicot, A., Goldschmidt, I. & Van de Moortele, G. (2010). L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation avec les enseignants et les pairs. *Enfance*, 1(1), 111-128.
- Cumis, L. & Asempapa, B. (2013). Fostering teacher candidate dispositions in teacher education programs. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(3), 100-119.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur « l'effet enseignant » ? *La note d'analyse*, 232, 1-11.
- Cyrułnik, B. (1983). *Mémoire de singe, Parole d'homme*. Paris : Hachette.
- Cyrułnik, B. (2004). EPS interroge B. Cyrułnik : L'enfant difficile considéré comme une être singulier. *Revue EPS*, 309.

- Cyrulnik, B. (2017). Boris Cyrulnik : « Peu d'enseignants ont conscience de leur impact affectif sur les enfants », interview réalisée par Olivier Van Caembèke et publiée sur le site Vousnousils.fr.
- Darnis, F. (2018). Les interactions avec les autres élèves. In M. Travert & O. Rey, *L'engagement de l'élève en EPS*, Dossier EPS 85, 196 p.
- Darnis, F. & Vincent Morin, M. (2011). Différencier les chemins d'apprentissage en EPS. In L. Lafont, *L'adolescence*, Pour l'action, eds. Revue EPS, 128 p.
- Davisse, A. (1999). Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes... *Ville école intégration*, 116.
- Debarbieux, E. (1998). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*. Paris : ESF.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement, *Revue française de pédagogie*, 118, 107-125.
- Delignières, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et Controverses*, 4, 29-42.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'EPS*. Paris : Revue EPS.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2007). Apprentissage, culture et utilité sociale : La question du plaisir en EPS. In P. Gagnaire & F. Lavie (Eds.), *Le plaisir des élèves en Education Physique et Sportive : futilité ou nécessité* (pp. 177-180). Géménos : AEEPS/AFRAPS.
- Deslaurier, S. (2007). Plaisir perçu en EPS : quels liens avec la motivation des élèves ? In P. Gagnaire et F. Lavie (Eds.), *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive : futilité ou nécessité ?* (101–114). Montpellier : Coédition AEEPS – AFRAPS.
- Dessus, P. (1995). La planification de séquences d'enseignement : du novice à l'expert. *Les sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, 4, 7-23.
- Diez, M. E. (2007). Assessing dispositions: Context and questions. *Journal of The New Educator*, 2, 57-72.
- Doolittle, S. (2016). Engaging Middle School Students in Physical Education and Physical Activity Programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(6), 29-34.
- Dosse, F. (1997). *L'Empire du sens, l'humanisation des sciences humaines*. La Découverte, sept. 1995, rééd. 1997.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment : An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 51-55.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 392-431, New York : Macmillan.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

- Dubet, F. (2004). La jeunesse est une épreuve. *Revue de philosophie et de sciences sociales*, 5, 275-291.
- Dubet, F. (2010). La jeunesse n'est-elle qu'un mot ? In J. Hamel, C. Pugeault-Cicchelli, O. Galland & V. Cicchelli (eds.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », Rennes, 2010.
- Dubet, F. (2018). Préface. In M. Travert & O. Rey, *L'engagement de l'élève en EPS*, Dossier EPS, 85, 196 p.
- Dumas, D. (2009). *Perceptions des comportements interpersonnels d'enseignants et d'enseignantes d'éducation physique et à la santé par des élèves du secondaire*. Mémoire de Maîtrise sous la direction de J-F. Desbiens, non publié.
- Dumouchel, P. (1999). *Emotions : essai sur le corps et le social*. Le Plessis-Robinson : Institut Synthélabo.
- Dunleavy, J. & Milton, P. (2009) *What did you do in school today? Exploring the Concept of Student Engagement and its Implications for Teaching and Learning in Canada*. Toronto: Canadian Education Association.
- Dupont, N. (2014). Jeunesse(s). *Le Télémaque*, 46(2), 21-34.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, 227 p.
- Durand, M. (1999). Efficacité, expertise et expérience en enseignement : réflexion méthodologique et théorique. In C. Amade-Escot, J.P. Barué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Legrand & A. Terrisse (Eds.), *Recherches en EPS: bilan et perspectives* (93-103). Paris : Revue EPS.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et Survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*, Paris, Éditions Revue EPS.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Éditions EPS.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education et Didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. & Perrin, N. (2014). Dispositions et transformations de l'activité d'une professionnelle débutante. In A. Muller & I. Plazaola, *Dispositions à agir, travail et formation*, Toulouse : Octarès.
- Durand, M., De Saint-Georges, I. & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche orientée activité. *Raisons d'Agir*, 10, 57-76.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris, Odile Jacob, 320 p.

- Ennis C.D. & Zhu W. (1991). Value orientations : A description of teachers' goals for students learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 33-40.
- Ennis, C. D. (1994). Urban secondary teachers' value orientations : Social goals for teaching. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 109-120.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J. & McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 273-285.
- Evin A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en EPS. Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif*. Thèse non publiée, Université de Nantes.
- Evin, A., Sève, C. & Saury, J. (2013). Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique. *Recherches en Education*, 15, 109-119.
- Evin, A., Sève, C. & Saury, J. (2014). Construction of trust judgments within cooperative dyads. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 19(2), 221-238.
- Farias, C., Valerio, C. & Mesquita, I. (2018). Sport education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement. *Journal of Sports Science and Medicine*, 17, 56-65.
- Fawer Caputo, C. (2018). Accompagner un enfant endeuillé : quel rôle pour les enseignants ? *Jusqu'à la mort accompagner la vie*, 132, 63-73.
- Filiault, M., Fortin, L. et Bradley, M.F. (2011). Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire en secondaire (p. 30). Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXIème siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 151- 159). Bruxelles : De Boeck.
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D. & Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' action during conflict with students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 20-38.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris, Gallimard.

- Fredricks, J. A. & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Boston, MA: Springer US.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2005). *Cultiver les émotions des élèves en EPS*. In L. Ria (Ed), Les émotions (pp. 58-66). Paris : Editions Revue EPS.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2007). *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive : futilité ou nécessité ?* Montpellier : AFRAPS.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'Education Physique et Sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage en file indienne*. Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier 1.
- Gal-Petitfaux, N. (2015). L'activité de l'enseignant d'Education physique chevronné en début de leçon : interactions et engagement intentionnel. *eJRIEPS*, 34, 62-89.
- Gal-Petitfaux, N. & Saujat, F. (2018). Les gestes professionnels de l'enseignant. In M. Travert & O. Rey, *L'engagement de l'élève en EPS*, Dossier EPS, 85, 196 p.
- Gal-Petitfaux, N., Adé, D., Poizat, G. & Seifert, L. (2013). L'intégration de données biomécaniques et d'expérience pour comprendre l'activité de nageurs élites et concevoir un dispositif d'évaluation. *Le Travail Humain*, 76, 257-282.
- Galand, B. & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 37, 138-154.
- Gallego, M.A. & Cole, M. (2001). Classroom culture and culture in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *The fourth edition of the handbook of research on teaching* (pp. 951-997). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gaudin, C. (2014). *Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices : une étude de cas en éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat non publiée, Université Jean Jaurès, Toulouse.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2011). Former par l'observation de pratiques professionnelles : précautions et pistes pour la construction de dispositifs de formation innovants ». In *Actes du colloque des outils pour la formation, l'éducation et la prévention (OUFOREP)*, Nantes.

- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices : revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.
- Gaudin, C. & Flandin, S. (2018). Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay & S. Chaliès (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan, 290 p.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. & Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan, 290 p.
- Gaudin, C., Flandin, S., Ria, L. & Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@re*, 14(2), 21-50.
- Gentaz, E. & Dessus, P. (2004). *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod.
- Gérard, P. (2010). Le civisme : un engagement qui commence à l'école. *Après-demain*, 14(2), 12-13.
- Gettinger, M. & Walter, M. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S.L. Christenson, A.L. Reschly. & C. Wylie (Eds). *Handbook of research on student engagement* (pp. 653-673). New York: Springer.
- Glanville, J. L. & Wildhagen, T. (2007). The Measurement of School Engagement Assessing Dimensionality and Measurement Invariance across Race and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041.
- Goldspink, C. & Foster, M. (2013). A Conceptual Model and Set of Instruments for Measuring Student Engagement in Learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 291-311.
- Gondallier, A. (2018). Entre encadrement et engagement, vers une émancipation de la jeunesse. *Le sociographe*, 61(1), 1-4.
- Goulet, N. & Reichardt, A. (2015). Rapport sur l'organisation et les moyens de la lutte contre les réseaux djihadistes en France et en Europe, Sénat, Paris.
- Goyette, M., Pontbriand, A. & Bellot, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté, Concepts, figures et pratiques*. Presses de l'université du Québec, 344 p.
- Guérin, F., Laville, T., Daniellou, F., Durrafourg, J. & Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer, la pratique de l'Ergonomie*. Lyon : Ed. de l'ANACT.
- Guérin, J. (2008). Articulation collective de l'activité d'élèves en tennis de table. *Carrefours de l'éducation*, 1, 139-154.

- Guérin, J. (2013). Configurations d'activité collective et processus d'apprentissage lors de travaux pratiques. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 179-195.
- Gunuc, S. & Kuzu, A. (2014). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2014.938019.
- Harris, L. R. (2010). Delivering, modifying or collaborating? Examining three teacher conceptions of how to facilitate student engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 131-151.
- Harris, L.R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35, 57-79.
- Hastie, P. A. & Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150.
- Hastie, P. A., De Ojeda, D. M. & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education : 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., & Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140.
- Hastie, P. A., Sluder, J. B., Buchanan, A. M. & Wadsworth, D. D. (2009). The impact of an obstacle course sport education season on students' aerobic fitness levels. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 788-91.
- Hein, V. (2012). The effect of teacher behaviour on students motivation and learning outcomes : a review. *Acta kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 18, 9-19.
- Houssaye, J. (1991). Valeurs : les choix de l'école. *Revue française de pédagogie*, 97, 31-51.
- Huet, B. & Saury, J. (2010). Les interactions spontanées entre élèves en EPS. In F. Darnis, *Interaction et apprentissage, Pour l'action*, Revue EPS, 128 p.
- Huet, B. & Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive. *eJRIEPS*, 24, 4-30.
- Ion, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse, Privat.
- Ion, J. (2012). *S'engager dans une société d'individus*. Paris, Armand Collin, 214 p.
- Ion, J. & Cathelineau, P.-C. (2017). L'engagement des jeunes. *La revue lacanienne*, 18(1), 177-184.
- Jelen, N. & Necker, S. (2013). Créativité-habitude : le divorce improbable du travail enseignant en éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation*, 36, 167-180.

- Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Messias, D. K. H. & McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice*, 14, 31–55.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jewett, A. E., Bain, L. L. & Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education* (2nd ed.). Dubuque, IA : Brown et Benchmark.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset.
- Kahan, D. (2013). Here is what interests us! Students' reconceived physical education activity offerings in an inner-city middle school. *Physical Educator*, 70(3), 243-262.
- Kahu, E. R. (2013) Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Kamberi, L. (2014). Using metaphors in language teaching and learning. *European Journal of Research on Education, Special Issue: Contemporary Studies in Education*, 92-97.
- Kerouédan, M. & Pasco, D. (2009). *Les orientations de valeur dans les pratiques pédagogiques en éducation physique et sportive : une étude de cas* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Bretagne Occidentale.
- Kim, J., Penney, D., Cho, M. & Choi, H. (2006). Not business as usual : Sport education pedagogy in practice. *European Physical Education Review*, 12(3), 361-379.
- Kinchin, , G. D., & O'Sullivan, M. (2003). Incidences of student support for and résistance to a curricular innovation in High school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 245-260.
- Kinchin, G. D., Macphail, A. & Ni Chroinin, D. (2009). Pupils' and teachers' perceptions of a culminating festival within a sport education season in Irish primary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 391-406.
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education : potential and perspectives for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204.
- Kirk, D. & Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*, 9(3), 221-235.
- Kluger, A. & Koslowsky, M. (1988). Commitment and academic success. *Social Behavior and Personality : An international journal*, 16, 121-126.
- Kulinna, H. P., Cothran, D. J. & Zhu, W. (2000). *Teachers' experiences with and perceptions of Mosston's spectrum: How do they compare with students?* Communication présentée lors

- de la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), Nouvelle-Orléans, L.A.
- Kumar, S. & Kelly, A. S. (2017). Review of Childhood Obesity : From Epidemiology, Etiology, and Comorbidities to Clinical Assessment and Treatment. *Mayo Clin Proc.* 92(2), 251-265.
- Lacourse, F. (2008). Les routines professionnelles en formation initiale, *Recherche et formation*, 59, 141-154.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne* [1980], Paris, Éd. de Minuit.
- Lardeux, L. (2016). Engagement contemporain des jeunes : fossilisation et fertilisation. In Gurnade, M.-M. & Ait-Ali, C. (dir.). *Jeunesses sans parole, jeunesses en paroles*. Paris, L'Harmattan, 105-123.
- Laurent, Y. & Saujat, F. (2014). Place des techniques corporelles dans le travail des enseignants d'EPS et conséquences pour la formation des enseignants expérimentés. *Recherches & éducations*, 12, 5-6.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Lavie, F., Gagnaire, P. & Rossi, D. (2011). Le plaisir des élèves : un indicateur pour l'enseignant. In G. Haye, *Le plaisir, Pour l'action*, Eds. Revue EPS.
- 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 Education Physique et Sportive. *eJRIEPS*, 39, 111-135.
- Le Bot, G., Pasco, D. Desbiens, J-F. & Boudreau, P. (2014). L'influence et la mise en œuvre des orientations de valeur en contexte d'enseignement : deux études de cas en EPS au secondaire. *Colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sports (ARIS)*, Genève : Suisse.
- Le Breton, D. (2002). *Conduites à risque : des jeux de mort aux jeux de vivre*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Quadrige, 224 p.
- Le Meur, L. (2018). Intervenir en EPS en contexte difficile, In O. Vors, C. Sève & P. Mathé, *Les contextes difficiles, Pour l'action*, eds. Revue EPS.
- Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisée par la vidéo : principes de conception, effets formatifs et projectifs. *Actes du colloque international de*

- l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle : « L'expérience »*, ENESAD : Dijon.
- Leblanc, S. (2014). Des dispositions concurrentes pour mener un entretien post-leçon : étude des effets d'un contexte d'entretien « innovant ». In Muller, A. et Plazaola-Giger, I. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*, Toulouse : Octarès, 195 p.
- Leblanc, S. & Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative* (pp. 255-265). Bruxelles : De Boeck.
- Leblanc, S. & Veyrunes, P. (2011). Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 68, 139-152.
- Leblanc, S., Ria, L. & Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. In L. Veillard & A. Tiberghien. *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA.*, Maison des Sciences de l'Homme, 63-94.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1), 58-78.
- Lebreton, D. (2003). *L'adolescence à risque*. Paris : PUF.
- Lecomte, J. (2005). Les caractéristiques des tuteurs de résilience. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 22-25.
- Lee, J. S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330–340.
- Lefort, B. (2001). *Enquête sur la représentation des sciences et technologies chez les élèves de collège et de lycée de l'académie de Lille*.
- Lefort, B. & Toker, S. (2011). Le professeur d'EPS face à des adolescents. In L. Lafont, *L'adolescence*, Pour l'action, Eds. Revue EPS.
- Legrain, P. & Gillet, N. (2018). L'engagement des élèves en EPS et les apprentissages par les TICE. In M. Travert et O. Rey (Eds.), *L'engagement des élèves en EPS*. Dossier EPS n° 85, eds. Revue EPS, 187-193.
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, 47, 9-23.

- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Leroy, C. (2016). L'effet-maître, l'effet-classe, l'effet-établissement. *Sciences humaines*, 285, 40-41.
- Lipovestky, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Editions Gallimard.
- Loncle-Moriceau, P. (2001). La jeunesse : ambivalences et ambiguïtés autour d'une catégorie d'intervention. In A. Vulbeau (ed.), *La jeunesse comme ressource : Expérimentations et expériences dans l'espace public* (pp. 79-94). Toulouse : ERES.
- MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D. & Kinchin, G. (2008). Children's Experiences of Fun and Enjoyment During a Season of Sport Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 344-355.
- Mahy, I. (2008). « *Il était une fois...* » Ou la force du récit dans la conduite du changement. *Communication et organisation*, 33, 50-60.
- Margnes, E. (2018). L'intervention en EPS et en sport. *Les essentiels. Licence STAPS*, Eds. Revue EPS, 112 p.
- Marsault C. & Cornus, S. (2016). De « rire de » à « rire avec ». L'humour comme stratégie pédagogique favorisant le climat de sécurité. In O. Zanna, *Corps et climat scolaire*, Dossier EPS 83, Eds. Revue EPS, 128 p.
- Masciotra, D., Roth, W.M. & Morel, D. (2008). *Enaction. Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : Editions de Boeck.
- Matmati, W. (2019). *Procédures de guidage pour l'enseignement par situation complexe : Rôle des caractéristiques des enseignants et de la nature des habiletés à acquérir*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Bordeaux.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1987). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley France.
- McClenney, K. M. (2004). Redefining quality in community colleges. *Change*, 36, 16–21.
- Méard, J. & Bertone, S. (2009). Analyse des transactions professeurs-élèves en éducation physique : étude de cas. *Staps*, 83(1), 87-99.
- Méard, J., Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EP*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (1989) *Apprendre... oui, mais comment ?*. Paris : ESF, 4^e édition.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- Merle, P (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La découverte.

- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Education et sociétés*, 13(1), 193-208.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- Meyer, F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratiques pour susciter le changement. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(2).
- Minguet, J. L. C. & Fernandez, I. L. (2010). Effect of Class Content on Practice Time in the Physical Education of Elementary and High School Students. *Studia sportiva*, 4, 77-84.
- Moreno, G. & Sanchez, C. (2004). Action située : faire entrer les élèves dans le monde des rotations. Une expérience d'enseignement du lancer de disque au collège. *Revue EPS*, 310, 43-47.
- Morgan, K. & Kingston, K. (2008). Development of a self-observation mastery intervention programme for teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 109-129.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*. 5 éd. San Francisco: Benjamin Cummings.
- Mouraz, A., Pereira, A.V. & Monteiro, R. (2013). The use of metaphors in the processes of teaching and learning in higher education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 99-110.
- Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P. & Méard, J. (2011). Preservice teacher's greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 465-482.
- Mowling, C. M., Brock, S. J. & Hastie, P. A. (2006). Fourth Grade Students' Drawing Interpretations of a Sport Education Soccer Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 9-35.
- Muller, A. & Plazaola Giger, I. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- O'Donovan, T. (2003). A changing culture? Interrogating the dynamics of peer affiliations over the course of a sport education season. *European Physical Education Review*, 9(3), 237-251.
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb : A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A. & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI) : Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.

- Palmer, D.J., Stough, L.M., Burdenski, T.K. & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: an examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25.
- Parazelli, M. & Colombo, A. (2004). Intervenir aux marges de la citoyenneté : Une application du dispositif Mendel adapté au contexte des jeunes de la rue à Montréal. *Vers de nouvelles pratiques citoyennes*, 18(2), <https://doi.org/10.7202/013289ar>.
- Pasco, D. & Ennis, C. D. (2009). Les orientations de valeur : une revue de question en éducation physique. *Science & Motricité*, 66, 85-112.
- Passini, S., Molinari, L. & Speltini, G. (2015). A validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Italian secondary school students : the effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 18(3), 547-559.
- Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S; Graham & T. Hurden (dir.), *APA educational psychology handbook, vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 3-31). Washington : APA.
- Pereira, I. (2007). Individualité et rapports à l'engagement militant. *Interrogations*, 5 [en ligne], <https://www.revue-interrogations.org/Individualite-et-rapports-a-l>.
- Peretti-Watel, P. (2004). Du recours au paradigme épidémiologique pour l'étude des conduites à risque. *Revue française de sociologie*, 45(1), 103-132.
- Perlman, D. (2012). The influence of the Sport Education Model on amotivated students' in-class physical activity. *European Physical Education Review*, 18, 335-345.
- Perlman, D. & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20, 107-124.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF (2 éd. 1999).
- Perrenoud, P. (2001). Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme. In C. St-Jarre & L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation : regards multiples*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 287-316.

- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (181-207). Paris : De Boeck.
- Petiot, O. & Saury, J. (à paraître). Construire la relation pédagogique dès le début de l'année scolaire. In Visioli, J., *La relation pédagogique*, Pour l'action, Eds Revue EPS.
- Petiot, O. & Saury, J. (soumis.a). "Swim like a knife slipping on fresh cream" The role of metaphors in struggling student engagement with learning activities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Petiot, O. & Saury, J. (soumis.b). « L'enseignant d'EPS à la recherche du temps perdu » Se transformer en métronome humain pour favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. *eJRIEPS*.
- Petiot, O. & Saury, J. (soumis.c). Comprendre les modalités d'intervention contrastées de deux enseignants d'EPS pour engager des élèves dans les activités d'apprentissage à partir de leurs dispositions à agir. *@ctivités*.
- Petiot, O. & Saury, J. (soumis.d). Enseigner par métaphores auprès d'élèves de 6^{ème} SEGPA : quels effets sur l'engagement dans les activités d'apprentissage ? *Carrefours de l'Education*.
- Petiot, O. & Saury, J. (soumis.e). Intervenir en EPS par différents « usages du temps » : quels effets sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage ? *Recherche en Education*.
- Petiot, O. & Visioli, J. (2017). Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile : une étude exploratoire. *Movement and sport sciences*, 95, 65-79.
- Petiot, O., Desbiens, J.F. & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *eJRIEPS*, 32.
- Petiot, O., Visioli, J. & Bertone, S. (2016). Les connaissances mobilisées par l'enseignant en situation de classe : quelle prise en compte du contexte ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 151-166.
- Petiot, O., Visioli, J. & Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 41-56.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice. In C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dirs.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 685-709). Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386).
- Plazaola-Giger, I. & Rouve-Llorca, M-E. (2014). Enoncés dispositionnels et typification de l'activité d'enseignement : entre régularité et autonomie, In A. Muller & I. Plazaola-Giger (pp. 101-123) *Dispositions à agir, travail et formation*, Toulouse : Octarès.
- Poisson, F. (2016). Articuler l'accompagnement des jeunes et leurs engagements individuels : l'exemple d'une junior association. *Informations sociales*, 195(4), 116-125.
- Poizat, G. (2006). *Analyse en ergonomie cognitive de l'activité collective en tennis de table. Contribution à la connaissance des interactions humaines*. Thèse de Doctorat en STAPS non publiée de l'Université de Rouen.
- Poizat, G., Salini, D. & Durand, M. (2013). Approche enactive de l'activité humaine, simplicité, et conception de formations professionnelles. *Education Sciences & Society, Special issue: « Neuroscience, enactivism, simplicity: new perspectives for education? »*, 4(1), 97-112.
- Poizat, G., Sève, C., Rossard, C. (2006). Influencer les jugements au cours des interactions sportives compétitives : un exemple en tennis de table. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 56(3), 167-178.
- Polancos, D. T., Cinches, M. F. C. & Ortiz, R. O. (2013). The reliability and validity of student assessment of teacher performance (SATP) Scale. *Journal of Higher Education Research*, 9(1).
- Postic, M. (1982). *La relation éducative*. Paris : PUF, 246 p.
- Potdevin, F., Pelayo, P., Maillard, D. & Kapusta, P. (2005). Une démarche d'enseignement du savoir nager pour les élèves en difficulté : la grande évasion. *Revue EPS*, 312.
- Quéval, I. (2004). *S'accomplir ou se dépasser : essai sur le sport contemporain*. Paris : Gallimard.
- Quidu, M. & Favier-Ambrosini, B. (2014). L'articulation des données en première et en troisième personnes : de la genèse d'une méthodologie originale en Sciences du sport. *Intellectica*, 62, 7-34.
- R'kiouak, M., Saury, J., Durand, M. & Bourbousson, J. (2016). Joint action of a pair of rowers in a race: shared experiences of effectiveness are shaped by interpersonal mechanical states, *Frontiers in psychology*, 7, 720.

- R'kiouak, M., Saury, J., Durand, M. & Bourbousson, J. (2018). Joint action in an elite rowing pair crew after intensive team training: The reinforcement of extra-personal processes. *Human movement science*, 57, 303-313
- Ranjard P. (1984) *Les enseignants persécutés*, Paris, Robert Jauze.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Récopé, M. & Boda, B. (2016). Introduction. In P. Babut & D. Barbier, *Raisons d'agir, raisons d'apprendre*, Dossier EPS n°76, Eds. Revue EPS, 288 p.
- Rémy, V. (2014). *Un prof a changé ma vie*. Broché, Vuibert, 216 p.
- Renard, P. (2007). Gestion du temps d'enseignement de l'écrit à différentes échelles temporelles, dans quatre CP de ZEP, *Repères*, 36, 37-58.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat. Université de Montpellier 1.
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. Note de synthèse en vue de l'obtention à l'habilitation à diriger des recherches, soutenue en novembre 2006 à l'Université Blaise Pascal de Clermont Ferrand.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Fillietaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.
- Ria, L. (2010). Plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut Français de l'Education de l'ENS de Lyon. <http://neo.inrp.fr>
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer (Eds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves* (pp.107-125). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ria, L. (2014). Dynamique de transformation des dispositions à agir des enseignants débutants : un processus d'autoformation et un enjeu de formation. In A. Muller & I. Plazaola, *Dispositions à agir, travail et formation*, Toulouse : Octarès.
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 1 : Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.

- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Ria, L. & Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo : les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches & éducations*, 7, 99-114.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants. Études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et motricité*, 42, 47-58.
- Ria, L., Serres, G. & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 105-120.
- Ria, L., Sève, C. Durand, M. & Bertone, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : Trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 3(3), 535-554.
- Richard, F., Dufour, M. & Roy, G. (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation.
- Rink, J. & Hall, T. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *Elementary School Journal*, 108(3), 207-218.
- Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2012) La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe. *Staps*, 98. DOI: 10.3917/sta.098.0095.
- Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2014). Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation. *Recherches et éducations*, 12, 129-144.
- Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2018). L'utilisation de la vidéo afin d'apprendre à enseigner l'EPS à des élèves en situation de handicap moteur : Étude de cas. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 18, 157-172.
- Rochex, J-Y. (1996). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : PUF l'Éducateur, 153 p.
- Roehrig, A. D., Turner, J. E., Arrastia, M. C., Christensen, E., McElhaney, S. & Jakiel, L. M. (2012). Effective Teachers and Teaching: Characteristics and Practices Related to Positive Student Outcomes. In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds), *APA Educational Psychology Handbook*, vol. 2 (pp. 501-527). Washington, DC: American Psychological Association.

- Rohaam, E. J., Taconis, R. & Jochems, W. M. G. (2010). Reviewing the relations between teachers' knowledge and pupils' attitude in the field of primary technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(1), 15-26.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rosch, E. (1978) Principles of Categorisation. In Rosch, E. and Lloyd, B.B., Eds., *Cognition and Categorisation*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 27-48.
- Rothé, C. (2010). « Jeunes en errance » : Les effets pervers d'une prise en charge adaptée. *Agora débats/jeunesses*, 54(1), 87-99.
- Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières, *STAPS*, 63(1), 75-88.
- Roux-Pérez, T. (2006a). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). *Staps*, 72(2), 35-47.
- Roux-Perez, T. (2006b). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *Staps*, 73(3), 57-69.
- Rovegno I. (2008). Learning and instruction in social, cultural environments: Promising research agendas. *Quest*. 60, 84-104.
- Rovegno, I. (2003). Teachers' knowledge construction. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 295-310). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 262-264). London, UK : Sage Publications.
- Roy P. & Tessier, D. (2013). Pédagogie de la motivation en sports collectifs. In D. Tessier, *La motivation, Pour l'action*, Eds. Revue EPS, 128 p.
- Rusbult, C. E. & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: The impact of job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, and alternatives, and investments. *Journal of Applied Psychology*, 68, 429-438.
- Russell, B. & Slater, G. (2011). Factors that encourage student engagement : Insights from a case study for "First Time" students in a New Zealand University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 1-15.
- Saint-Dizier, F. (2015). Adolescence et groupe. Nouer des liens pour s'identifier ?. *Empan*, 99(3), 35-37.

- Saury, J. (2012). Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. In F. Yvon (éd.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 115-127). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Saury, J. & Gal-Petitfaux, N. (2003). L'inscription temporelle et spatiale de l'activité : le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique. *Recherche et Formation*, 42, 21-33.
- Saury, J. & Rossard, C. (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 35(3), 195-216.
- Saury, J. & Sève, C. (2004). *L'entraînement. Les entraîneurs et leurs pratiques*. Paris : Editions Revue EPS.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignant*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Saury, J., Nordez, A. & Sève, C. (2010). Coordination interindividuelle et performance en aviron : apports d'une analyse conjointe du cours d'expérience des rameurs et de paramètres mécaniques. *@ctivités*, 7(1), 2-27
- Savoie-Zajc, L. (1994). Le discours sur l'école des jeunes identifiés à risque de décrochage. In L. Langevin (dir.), *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur !* (pp. 79-109). Montréal, Les éditions Logiques.
- Sawyer, R. K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, Cambridge University Press, 2011.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Schussler, D. L., Bercaw, L. A. & Stooksberry, L. M. (2008). Using case studies to explore teacher candidates' intellectual, cultural, and moral dispositions. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 105–122.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaisances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Sève, C. (2000). *Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux. Contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montpellier 1.

- Sève, C. & Terré, N. (2016). *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*. Dossier EPS 84, eds. Revue EPS, 112 p.
- Sherhoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York: Springer.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. & Sherhoff, E. (2003). Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. & van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Siedentop, D., Tousignant, M. & Parker, M. (1982). *Academic learning time-physical education: 1982 revision coding manual*. Unpublished manual, School of Health, Physical Education, and Recreation, The Ohio State University, Columbus, OH.
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C. & Lombardi, D. (2015). The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13.
- Sinelnikov, O. A. & Hastie, P. (2010a). A motivational analysis of a season of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 55-69.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.
- Spittle, M., and K. Byrne. 2009. The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-66.
- Staub, F. (2007). Mathematics classroom cultures: Methodological and theoretical issues. *International Journal of Educational Research*, 46(5), 319-26.
- Stooksberry, L. M., Schussler, D. L. & Bercaw, L. A. (2009). Conceptualizing disposition: Intellectual, cultural, and moral domains of teaching. *Journal of Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 719-736.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Szajda-Boulanger, L. (2015). Une autre approche du décrochage scolaire : le vécu des disciplines par des élèves de Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 69(1), 169-180.
- Taing, M., Bobis, J., Way, J. & Anderson, J. (2015). Using metaphors to assess student motivation and engagement in mathematics. *39th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME39)*, Hobart, Australia: Psychology of Mathematics Education (PME).
- Tap, P. (1998). Marquer sa différence. In J.C. Ruano-Borbalan, *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Sciences Humaines, 65-68.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>.
- Terré, N. (2015). *Les connaissances des élèves en Éducation Physique. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade*. Thèse de doctorat en STAPS, Université de Nantes.
- Terré, N. (2016). « Affective Learning Design » en Éducation physique. In M. Campo & B. Louvet (Eds.), *Les émotions en sport et en EPS. Apprentissage, Performance et Santé* (pp. 57-74). Bruxelles : De Boeck.
- Terré, N. (2018). L'enchaînement des tâches et des leçons. In Travert, M. & Rey, O, *L'engagement de l'élève en EPS*, Dossier EPS 85, 196 p.
- Terré, N., Saury, J. & Sève, C. (2016). La construction de connaissances au cours d'expériences émotionnelles. *Recherches & Educations*, 15.
- Terret, T. (2005). Pour des contenus renouvelés et des enseignants experts : innovation et épistémologie en EPS. In G. Carlier (Ed.), *Et si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique et sportive ?* (329-338). Montpellier : Editions AFRAPS.
- Theureau J. & Jeffroy F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*, Toulouse : Octares, 336 p.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémio-logique. Essai d'une Anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.
- Tinning, R. (2007). Theoretical orientations in physical education teacher education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (369-385). London : Sage publications.

- Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et Formation*, 47, 9-23.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Touboul, A., Carnus, M. F. & Terrisse, A. (2012). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. *Recherches en didactique*, 12, 47-65.
- Travert, M. (2018). Maxime Travert : Quel engagement de l'élève en EPS ?, Interview menée par Antoine Maurice et publiée sur le site café pédagogique.org.
- Travert, M. & Rey, O. (2018). *L'engagement de l'élève en EPS*. Dossier EPS 85, 196 p.
- Trompette, P. & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- Trowler, P. & Wareham, T. (2008). *Tribes, Territories, Research and Teaching: Enhancing the Teaching-Research Nexus*. York: Higher Education Academy.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*.
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. Z., Trucano, M., & Fulmer, S. M. (2014). Enhancing students' engagement: Report of a 3-year intervention with middle school teachers. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1195-1226.
- Umbach, P. D. & Wawrzynski, M.R. (2005). Faculty do matter : the role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2). doi: 10.1007/s11162-004-1598-1
- Vaillant (2013). Sondage : comment les jeunes sont-ils perçus dans la société française ? Article publié sur le site letudiant.fr.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*. Seuil, Paris.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. In J.M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (239-256). Paris : PUF.
- Veyrunes, P. & Vors, O. (2015). Communautés de pratique et configurations de l'activité collective. *L'activité collective*. Pour l'action, eds. Revue EPS.
- Vidoni, C. & Ward, P. (2009). Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310.

- Visioli, J. & Petiot, O. (2015). Dynamique de l'improvisation dans l'activité d'un enseignant en cours d'EPS : quelles relations avec les émotions et la spécialisation dans l'APSA enseignée ? *eJRIEPS*, 36, 35-70.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ? *eJRIEPS*, 40, 31-63.
- Visioli, J. & Ria, L. (2010). L'expertise des enseignants d'EPS : quelle prise en compte du contexte et des émotions ? *Science & Motricité*, 71, 3-20.
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2014). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ? *Movement & Sport Sciences*, 88(2), 21-34.
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2016). L'activité d'enseignants experts en Education Physique et Sportive : une étude de cas sur les formes, les fonctions et la pertinence des communications non verbales en situation. *eJRIEPS*, 37, 80-120.
- Vors, O. (2011). *L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR : étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs « difficiles »*. Thèse de doctorat en STAPS. Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.
- Vors, O. (2015). *L'activité collective*. Pour l'action, Eds. Revue EPS.
- Vors, O. (2016). La dynamique du décrochage local des élèves en classe structurée par un faisceau de préoccupations 'travail – jeu'. *Questions Vives*. Université de Provence Aix-Marseille 1, Département des sciences de l'éducation.
- Vors, O. & Gal-Petitfaux, G. (2014). Formes d'expériences sensorielles structurant les stratégies d'intervention en classe difficile, *Recherches & éducations*, 12, 25-42.
- Vors, O. & Gal-Petitfaux, N. (2011). Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite ». *eJRIEPS*, 22, 96-116.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2015). Relation between students' involvement and teacher management strategies in French 'difficult' classrooms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 647-669.
- Vors, O., Sève, C. & Mathé, P. (2018). *Les contextes difficiles*. Pour l'action, eds. Revue EPS.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Traduction française de F. Sève. Paris : Messidor - Éditions Sociales.
- Wake, D. & Bunn, G. (2016). Teacher candidate dispositions : Perspectives of professional expectations. *The Teacher Educator*, 51, 33–54.

- Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C. & Vidoni, C. (2014). Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 478-487.
- Waserman, S. (2015). Inventer des engagements citoyens pour transformer la société. *Le journal de l'école de Paris du management*, 113(3), 30-36.
- Wei, M., Den Brok, P. & Zhou, Y. (2009). Teacher interpersonal behaviour and student achievement in English as a Foreign Language classrooms in China. *Learning Environments Research*, 12, 157-174.
- Welch, A. & Areepattamannil, S. (2016). *Dispositions in Teacher Education: A Global Perspective*. The Netherlands : Sense Publishers.
- Wenger, E. (2005). *La Théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24.
- Yazzie-Mintz, E. (2010). Charting the Path from Engagement to Achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement. Center for Evaluation & Education Policy, Indiana University.
- Zepke, N. & Leach, L. (2010). Improving student engagement : Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11.

Titre : FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE EN EPS DES LE DEBUT DE L'ANNEE SCOLAIRE – Modalités d'intervention d'enseignants d'EPS experts, dispositions à agir sous-jacentes, et effets sur l'engagement des élèves

Mots clés : Engagement des élèves dans les activités d'apprentissage – Modalités d'intervention des enseignants – Dispositions à agir des enseignants – EPS – Cours d'action

Résumé : L'objet de cette thèse était d'analyser l'influence des modalités d'intervention d'enseignants d'EPS experts sur l'engagement de leurs élèves dans les activités d'apprentissage, dès le début d'une année scolaire. Deux enseignants, Sophie et Pierre, ont participé à cette recherche. Leur activité a été analysée face à une classe de 6ème SEGPA en natation (15 leçons) et de Seconde générale en volley-ball (8 leçons). Les résultats ont révélé des modalités d'intervention récurrentes de la part des enseignants pour favoriser l'engagement de leurs élèves dans les activités d'apprentissage. Sophie rendait structurante l'utilisation de la métaphore d'un « couteau qui glisserait sur la crème fraîche » pour nommer « ce qu'il y a à apprendre » en natation, consistant notamment à les « presser » pour favoriser leur temps d'engagement moteur.

Pierre favorisait l'engagement des élèves par différents « usages du temps ». Ces modalités d'intervention contrastées sous-tendaient des dispositions à agir comportant des similitudes et des différences entre les enseignants, et ont eu différents effets sur l'engagement des élèves au cours de la séquence d'enseignement. Concernant Sophie, nous avons constaté une appropriation progressive des métaphores par les élèves. Concernant Pierre, malgré une évolution en « dents de scie », l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage a augmenté au fil de la séquence d'enseignement. Des pistes d'intervention sont exposées et des réflexions sont conduites pour alimenter les dispositifs de vidéo-formation existants par des ressources basées sur l'expertise enseignante.

Title : PROMOTE STUDENT ENGAGEMENT WITH LEARNING ACTIVITIES IN PE EARLY IN THE SCHOOL YEAR – PE teacher intervention modalities, dispositions to act and effects on student engagement

Mots clés : Engagement des élèves dans les activités d'apprentissage – Modalités d'intervention des enseignants – Dispositions à agir des enseignants – EPS – Cours d'action

Abstract : The purpose of this thesis was to analyze the influence of the expert PE teacher intervention modalities on the student engagement with learning activities, from the beginning of a school year. Two teachers, Sophie and Pierre, participated in this research. Their activity was analyzed respectively with a SEGPA class in swimming (15 lessons) and with a high school class in volleyball (8 lessons). The results revealed recurrent intervention modalities by teachers to promote their student engagement with learning activities. Sophie used the metaphor of a "knife slipping on fresh cream" to explain "what there is to learn" in swimming.

Pierre taught by different "uses of time" to promote their motor time engagement. These contrasting modes of intervention were underpinned by similar and different teacher "dispositions to act". They were different effects on student engagement. Regarding Sophie, we noticed a gradual appropriation of metaphors by students. Regarding Pierre, despite a "sawtooth" evolution, student engagement with learning activities has increased. Intervention lines are exposed and reflections are conducted to develop video-training with resources based on teaching expertise.