

Favoriser l'engagement moteur des élèves en éducation sportive et physique : les effets des usages du temps mesurés en première et en troisième personne

The effects of the teacher's use of time on motor student engagement in PE: a first and third-person approach

Oriane Petiot et Jacques Saury



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3261>
DOI : 10.4000/ree.3261
ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Oriane Petiot et Jacques Saury, « Favoriser l'engagement moteur des élèves en éducation sportive et physique : les effets des usages du temps mesurés en première et en troisième personne », *Recherches en éducation* [En ligne], 43 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 21 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3261> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3261>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Favoriser l'engagement moteur des élèves en éducation sportive et physique : les effets des usages du temps mesurés en première et en troisième personne

Oriane Petiot

Enseignante, Laboratoire « Violences, Innovations, Politiques, Socialisations & Sports » (VIPS2), Université Rennes 2

Jacques Saury

Professeur des universités, Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (MIP), Université de Nantes

Résumé

L'objet de cette étude était d'analyser les effets des « usages du temps » (Chopin, 2010) de l'enseignant sur l'engagement moteur d'élèves en éducation sportive et physique (EPS). Nous avons tout d'abord adopté une approche « en première personne », en filmant un enseignant d'EPS expert durant la première séquence d'enseignement de l'année (sept leçons de volley-ball) face à une classe de lycéens, puis en réalisant avec lui un entretien d'autoconfrontation après chaque leçon. Nous avons alors mis à l'épreuve le point de vue de l'enseignant en adoptant une approche « en troisième personne », consistant à mesurer l'engagement quantitatif et qualitatif des élèves d'un point de vue observable. L'approche « en première personne » a révélé quatre catégories d'usages du temps par l'enseignant, dont les deux principales étaient « Presser les élèves pour limiter les pertes de temps » et « Dynamiser l'engagement des élèves en volley-ball ». L'enseignant a perçu tantôt des effets positifs de ses usages du temps sur l'engagement moteur des élèves, tantôt une absence d'effets, notamment quand leur engagement restait peu dynamique. Selon l'approche « en troisième personne », le temps d'engagement moteur des élèves a augmenté sensiblement au fil des leçons. Ces effets positifs des usages du temps de l'enseignant restaient cependant erratiques et variables selon les élèves. Des convergences et des divergences entre effets perçus par l'enseignant et effets observés étaient à noter. Ces résultats sont discutés au regard de leurs intérêts théoriques et de leurs apports transformatifs pour l'enseignement.

Mots-clés : éducation physique et sportive, temps et rythmes scolaires

Abstract

The effects of the teacher's use of time on motor student engagement in PE: a first and third-person approach

This study aimed to analyze the effects of the teacher's "use of time" (Chopin, 2010) on the student motor engagement in PE. First, we adopted a "first person" approach, filming an expert EPS teacher during the first PE unit of the year (seven volley-ball lessons) in front of high school students, then we realized with him a self-confrontation interview after each lesson. Second, we tested the teacher's point of view by adopting a "third person" approach, consisting of measuring the quantitative and qualitative engagement of students from an observable point of view. The "first person" approach revealed four categories of use of time by the teacher. The main were: "Pressing students to limit wasted time" and "Boosting student engagement in volleyball". The teacher sometimes perceived positive effects of his use of on the students motor engagement, and sometimes a lack of effects, especially when their engagement wasn't dynamic. According to the "third person" approach, the students motor engagement time increased significantly over the lessons. However, these positive effects of the teacher's use of time were erratic and variable. There were convergences and divergences between the effects perceived by the teacher and the observed effects. These results are discussed in terms of their theoretical interests and their contributions to teaching.

Keywords: sports and education physical, school time and rhythm

Selon un « état des lieux de l'éducation physique et sportive en Europe » publié par le journal *Le Monde*, « on observe partout en Europe une érosion progressive de l'allocation du temps scolaire dédié à l'EPS au cours du 20^e siècle » (Hardman, 2011). En particulier au lycée, les élèves français ne bénéficient désormais que de deux heures d'EPS hebdomadaires, soit deux fois moins que les jeunes collégiens. Cet état de fait implique, de la part de l'enseignant, de trouver les moyens d'optimiser le temps d'engagement moteur des élèves en classe, en particulier lorsque des imprévus viennent réduire encore davantage le temps alloué à la pratique.

1. L'engagement moteur des élèves en EPS : des dimensions quantitatives et qualitatives

L'engagement des élèves en EPS peut être considéré au regard de trois composantes (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). L'engagement cognitif est associé à un investissement se traduisant notamment par un haut niveau d'effort mental et d'attention. L'engagement émotionnel renvoie aux affects positifs associés à cet investissement. Enfin, l'engagement comportemental traduit les actes de conformité des élèves aux attentes dans l'activité scolaire identifiée. En EPS, il renvoie notamment à l'engagement moteur, c'est-à-dire à la durée effectivement passée par les élèves à la réalisation des exercices (Piéron, 1993).

Le modèle de l'Academic Learning Time adapté au contexte de l'EPS (Siedentop, Tousignant & Parker, 1982) a ajouté le facteur « réussite » à cette définition, en désignant le temps d'apprentissage académique comme « la quantité de temps pendant laquelle un étudiant est engagé à réaliser une tâche "académique" en obtenant un bon degré de réussite » (Brunelle, Tousignant & Godbout, 1996, p. 7). Dans cette perspective, l'engagement moteur des élèves comporte des aspects quantitatifs (pratiquer « plus ») mais aussi des composantes qualitatives (pratiquer « mieux »).

2. Les effets des usages du temps de l'enseignant

Les chercheurs ont souvent émis des avis convergents concernant le rôle majeur de l'enseignant sur l'engagement des élèves en classe (Christenson, Reschly & Wylie, 2012). En particulier, pour optimiser le temps d'engagement moteur, l'enseignant peut faire différents « usages du temps » (Chopin, 2010), qui renvoient aux manières de manier le temps en classe. Toutefois, la mesure des liens entre les usages du temps de l'enseignant et l'engagement moteur des élèves a toujours comporté des difficultés.

Premièrement, les chercheurs se sont longtemps limités à une mesure de l'engagement sous l'angle de critères quantitatifs (Taylor & Pearson, 2011). À ce sujet, Maurice Piéron (1993) a mis l'accent sur l'intérêt d'une quantification du temps d'engagement moteur des élèves en EPS. Mais plus récemment, les recherches ont évolué en prenant davantage en compte les dimensions plus qualitatives de l'engagement. En EPS, la question n'est pas uniquement de mesurer le temps d'engagement moteur des élèves, mais aussi de caractériser le dynamisme de cet engagement.

Deuxièmement, les chercheurs ont tenté de prendre en compte les perceptions de l'enseignant concernant l'engagement des élèves en classe (Barkaoui et al., 2015). Toutefois, à notre connaissance, aucune étude n'a couplé une approche « en première personne », consistant à caractériser les effets perçus par l'enseignant de ses usages du temps en classe, et une approche « en troisième personne », traduisant la mesure d'effets observés dans le contexte d'une EPS qui fait de l'enseignant un « prisonnier du temps » (Chopin, 2010).

3. Cadrage théorique et objet de recherche

Cette étude a été menée en référence au programme de recherche du « cours d'action » (Theureau, 2006). Dans cette perspective, le primat est donné au point de vue de l'acteur, selon une approche en première personne. Mais ce point de vue gagne à être confronté à des données recueillies de manière extrinsèque, à partir d'une approche en troisième personne. Ce type de méthodologie a été adopté au sein de recherches récentes, menées exclusivement dans le milieu sportif (Saury, Nordez & Sève, 2010 ; Gal-Petitfaux et al., 2013).

3.1. Le primat donné à une approche en première personne

Dans cette perspective, l'activité d'un acteur est conçue comme inséparable de la situation dans laquelle elle prend forme. Ainsi, les usages du temps d'un enseignant souhaitant optimiser l'engagement moteur des élèves résultent d'un effort d'adaptation à un environnement particulier qui lui offre des ressources pour agir (Varela, 1989). Ce couplage individu-environnement est fondamentalement asymétrique, c'est-à-dire orienté par le point de vue de l'acteur.

De façon corollaire, toute activité s'accompagne d'une expérience pour l'acteur, qui peut faire l'objet d'une description, moyennant des conditions favorables (Theureau, 2006). En utilisant l'entretien d'autoconfrontation, les chercheurs peuvent reconstruire le « cours d'expérience » des acteurs, c'est-à-dire le flux de leurs préoccupations, attentes, connaissances, et perceptions. Dès lors, l'analyse des préoccupations de l'enseignant peut permettre de révéler différents usages du temps en classe, tandis que la focalisation sur ses perceptions peut permettre d'aboutir à leurs effets perçus.

3.2. Une mise à l'épreuve du point de vue de l'enseignant par une approche en troisième personne

À condition qu'elle respecte ce primat du cours d'expérience, la description du « cours d'action » constitue alors une description symbolique admissible du couplage structurel de l'acteur avec son environnement. Le cours d'action englobe le cours d'expérience en y ajoutant les contraintes, mais aussi les effets extrinsèques de l'activité de l'acteur, notamment sur la situation.

Ainsi, l'observation des effets des usages du temps de l'enseignant, sur la base d'indicateurs extrinsèques, peut permettre de mettre à l'épreuve les perceptions de l'enseignant. Autrement dit, c'est en partant du point de vue de l'enseignant que des méthodes peuvent être adoptées pour mesurer les effets de ses usages du temps sur l'engagement moteur des élèves. Il peut résulter d'une telle analyse des « convergences » et des « divergences » entre les données en première et en troisième personne, selon les propos de Matthieu Quidu & Brice Favier-Ambrosini (2014), qui ont exploré les relations entre données hétérogènes en prenant l'exemple de travaux en sciences du sport.

Cette étude vise à mettre en évidence les effets des usages du temps de l'enseignant sur l'engagement moteur d'élèves de seconde générale. Plus précisément, les effets perçus par l'enseignant durant la première séquence d'enseignement de l'année ont été mis à l'épreuve par l'observation d'effets sur l'engagement quantitatif, à l'échelle de la séquence d'enseignement, et sur l'engagement qualitatif, durant deux situations de classe marquantes.

4. Méthode

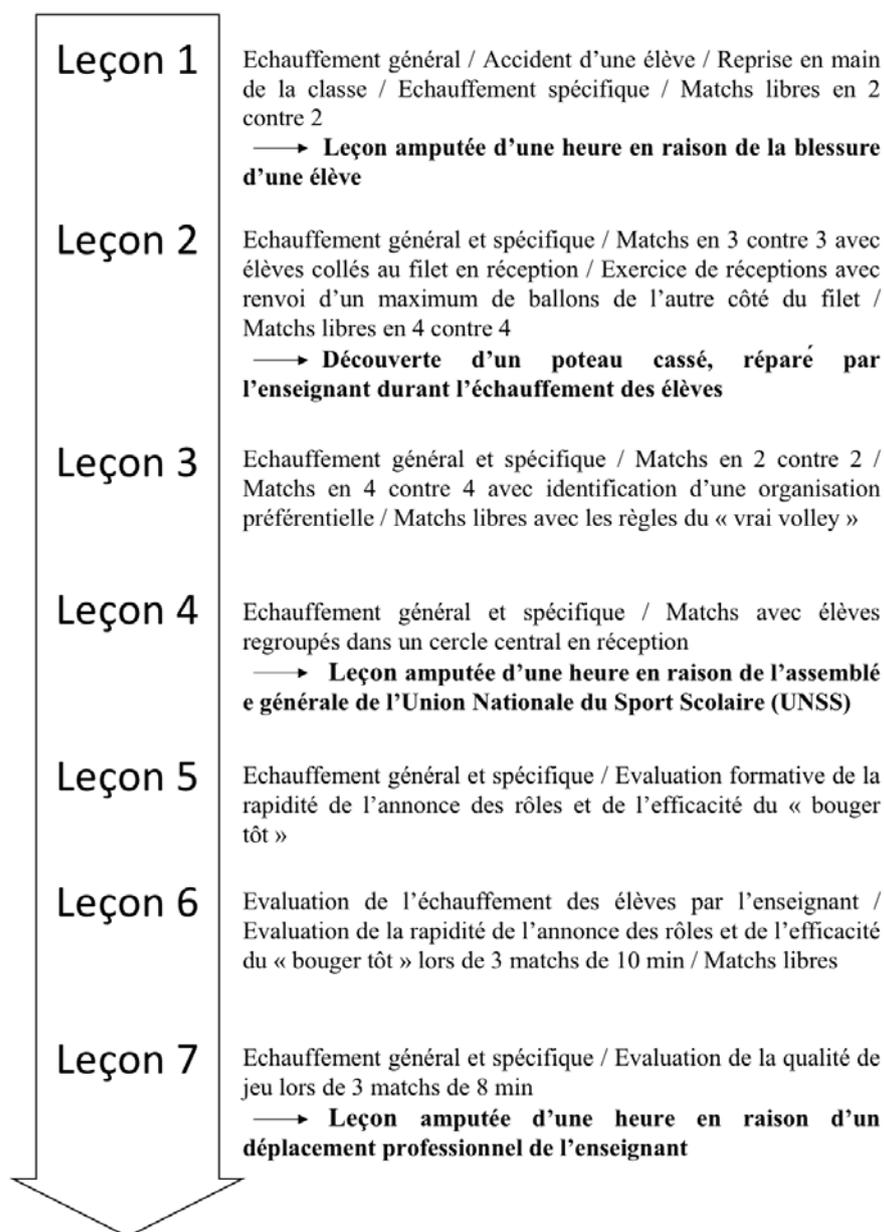
4.1. Participants et situations étudiées

L'étude a été menée en collaboration avec Pierre (55 ans, ancienneté de 30 ans), qui peut être considéré comme « expert » dans l'enseignement de l'EPS (Tochon, 1993). Il a été observé face à une classe de 34 élèves de seconde générale. Les élèves présentaient des comportements relati-

vement dociles et scolaires. L'analyse de l'activité de Pierre a porté sur la première séquence d'enseignement de l'année (sept leçons de volley-ball). Les leçons avaient lieu le mercredi de 11h à 13h. Les élèves présentaient un niveau débutant à débrouillé en volley-ball.

Dès le regroupement initial de la première leçon de volley-ball, Pierre a formulé aux élèves la nécessité de s'engager quantitativement durant les leçons : « *vous essayez de vous engager physiquement, c'est-à-dire essayez de tenter des choses, après, on y arrive, on n'y arrive pas, c'est autre chose, mais on reste pas à rien faire, d'accord ?* ». Mais il souhaitait aussi inciter les élèves à s'engager de manière plus qualitative, en manifestant du dynamisme en volley-ball. À ce titre, il a insisté sur l'importance du « bouger tôt » en volley-ball, pour être prêt à agir au mieux sur la balle : « *je bouge tôt, mais pour pouvoir bouger tôt, il faut être prêt à bouger tôt, donc c'est avoir une attitude pré-active, vous appelez ça comme vous voulez, moi j'appelle ça la position de vigilance* ». Les exercices proposés durant les leçons s'inscrivaient dans cet objectif, en mettant l'accent sur l'importance de l'engagement moteur quantitatif et qualitatif en volley-ball (figure 1).

Figure 1 - Trame des leçons de volley-ball



4.2. Recueil de données

Données d'enregistrement audio-vidéo des leçons

Nous avons recueilli des données d'observation et d'enregistrement *in situ* des comportements de l'enseignant et des élèves durant l'intégralité des leçons, à l'aide d'une caméra mobile manipulée par le chercheur, et reliée à un micro Bluetooth positionné sur l'enseignant. Une seconde caméra, fixe, filmait en plan large l'ensemble de la situation de classe de l'arrivée des élèves à leur retour dans les vestiaires. Les images issues de la première caméra ont servi de base à la réalisation d'entretiens d'autoconfrontation, tandis que celles recueillies par la seconde caméra ont permis les observations extrinsèques de l'engagement moteur des élèves.

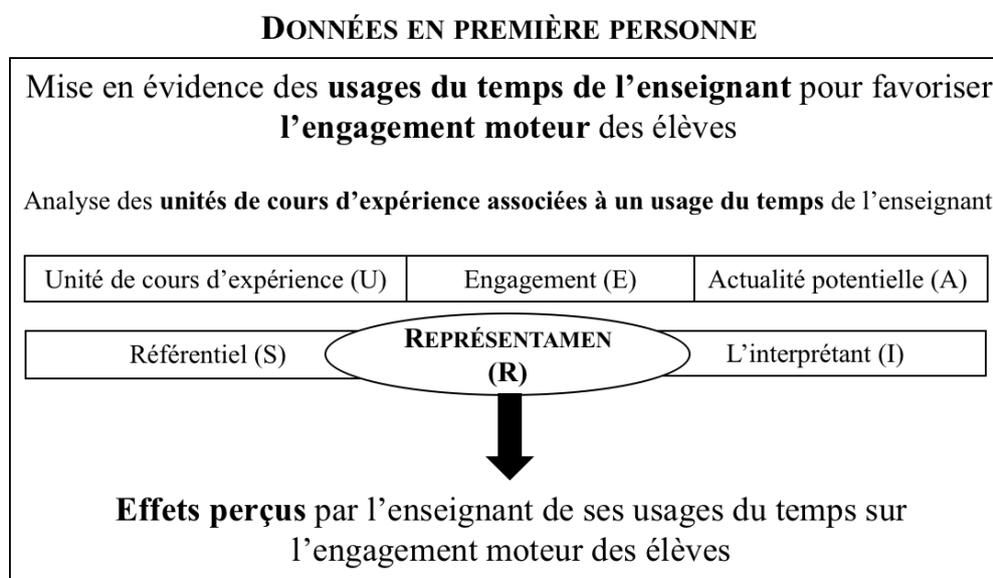
Données de verbalisations rétrospectives de l'enseignant

Des données de verbalisation rétrospectives ont été recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2006) avec l'enseignant, réalisés aussitôt après la leçon filmée. Ces entretiens ont consisté, sur la base de la visualisation de la vidéo, à inviter Pierre à expliciter, montrer et commenter les éléments significatifs pour lui lors de chaque leçon. Il lui était demandé de « revivre » la leçon sans chercher à l'analyser, à la rationaliser ou à la justifier *a posteriori*. Au total, environ dix heures d'entretien d'autoconfrontation ont été enregistrées.

4.3. Traitement des données en première personne

Les données en première personne, recueillies à l'aide des entretiens d'autoconfrontation, ont été traitées de manière à reconstruire le cours d'expérience de l'enseignant tout au long de la séquence d'enseignement. La mise en relation des six composantes du cours d'expérience nous a permis de caractériser différents usages du temps par l'enseignant pour favoriser l'engagement moteur des élèves. La focalisation sur un des éléments du cours d'expérience, le "représentamen", nous a par la suite amenés à identifier les effets de ces usages du temps, perçus par l'enseignant (figure 2).

Figure 2 - Présentation des étapes de traitement des données en première personne



4.3.1. Caractérisation des usages du temps de l'enseignant

Nous avons retranscrit et synchronisé les comportements de l'enseignant *in situ* et les verbalisations obtenues lors des entretiens (tableau 1).

Tableau 1 - Comportements de Pierre in situ et verbalisations rétrospectives

Leçon	Comportements in situ	Verbalisations rétrospectives
4	<p>Démarre la situation</p> <p>« 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 ! »</p> <p>Lance le début des matchs alors que certains élèves ne sont pas positionnés sur les terrains</p>	<p>P : Ouais, là, ils 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... Et alors là, y a la pression, hey ! oh ! vient par là ! (<i>Imite les élèves</i>).</p> <p>C : Ouais, et tu le vois ça ?</p> <p>P : Bah ! oui, oui, oui, oui, oui ! 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.</p> <p>C : Ah, ouais ! là, tu sens que ça a créé de la dynamique ?</p> <p>P : Bah oui ! Parce que, ils sont sensibles au score donc et ben on va en profiter, donc on joue, tant pis pour eux.</p> <p>C : Et à quoi tu le vois... ?</p> <p>P : Bah ! Parce que y'a pas deux points (<i>Rire</i>)</p> <p>C : Ouais, d'accord ! Ça arrive sur un point.</p> <p>P : Ouais, je veux dire, tu reviens vite hein ! (<i>Imite les élèves</i>)</p> <p>C : D'accord, d'accord</p>

Nous avons ensuite identifié les unités de cours d'expérience au cours desquelles l'activité de l'enseignant traduisait un usage du temps visant à optimiser l'engagement moteur des élèves. Nous avons alors documenté les six composantes du cours d'expérience, en référence au modèle analytique du « signe hexadique » (Theureau, 2006) :

- l'unité de cours d'expérience (U) qui traduit la fraction de l'activité de l'enseignant au cours de laquelle il fait usage du temps ;
- l'engagement (E) de l'enseignant dans la situation, traduisant ses préoccupations associées à l'usage qu'il fait du temps ;
- l'actualité potentielle (A) rendant compte des attentes de l'enseignant lorsqu'il propose un usage du temps ;
- le référentiel (S) regroupant les connaissances mobilisées par l'enseignant au regard de son engagement et de ses attentes au moment où il fait usage du temps ;
- le représentamen (R) de l'enseignant, constitué des jugements perceptifs, proprioceptifs ou mnémoriques faisant « choc » pour lui à ce moment ;
- l'interprétant (I) qui regroupe les connaissances validées ou invalidées par l'enseignant durant l'usage du temps.

Par exemple, le tableau 2 présente la reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant correspondant à l'unité de cours d'expérience rapporté dans le tableau 1. L'ensemble des signes hexadique constitués dans le cadre de cette recherche a fait l'objet d'un débat entre deux chercheurs spécialistes du programme de recherche.

Tableau 2 - Extrait de la reconstruction du cours d'expérience de Pierre

Leçon	U	E	A	S	R	I
4	Lance les matchs selon les règles du « vrai » volley en pressant les élèves par des « vite, vite, vite » et en comptant à rebours, puis donne le signal de départ alors que certains élèves ne sont pas en place	<i>Par exemple</i> Presser les élèves de se mettre rapidement en place sur les terrains pour éviter l'inertie	<i>Par exemple</i> En pressant les élèves, l'inertie sera diminuée et les élèves intégreront l'importance d'aller vite	<i>Par exemple</i> Se mettre en place rapidement permet de gagner du temps de jeu	<i>Par exemple</i> Les élèves qui se sont fait « planter » un point se mettent en place rapidement	<i>Par exemple</i> De la dynamique de groupe se crée

Nous avons alors catégorisé les différents usages du temps de l'enseignant tout au long de la séquence d'enseignement, au regard des similitudes identifiées dans les composantes de son cours d'expérience, en particulier de ses préoccupations. L'usage du temps rapporté dans les tableaux 1 et 2 entre dans la catégorie « Presser les élèves pour limiter les pertes de temps ».

4.3.2. Caractérisation des effets perçus par l'enseignant de ses usages du temps sur l'engagement moteur des élèves

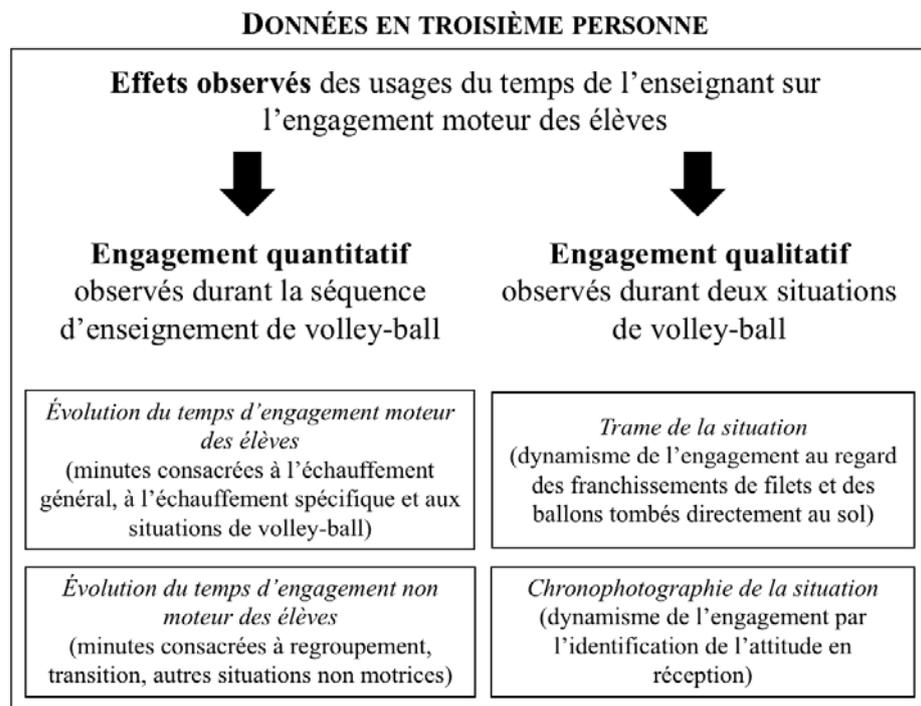
Nous avons mis en évidence des effets perçus par l'enseignant de ses usages du temps sur l'engagement moteur des élèves, en réalisant une focale sur le représentamen (R) de Pierre, documentés lors de l'étape 1.

Les perceptions identifiées ont fait l'objet d'une catégorisation inductive. La perception mise en évidence dans le tableau 2, intitulée « Les élèves qui se sont fait "planter" un point se mettent en place rapidement » a été regroupée dans la catégorie « Les usages du temps ont des effets positifs sur l'engagement moteur des élèves », dans la mesure où, du point de vue de Pierre, l'engagement des élèves se révèle dynamique et/ou permet de limiter les pertes de temps.

4.4. Traitement des données en troisième personne

À partir d'une analyse des données en troisième personne, obtenues par l'enregistrement audio-vidéo des leçons, nous avons mis à l'épreuve les effets perçus par l'enseignant de ses usages du temps sur l'engagement moteur des élèves, identifiés lors du traitement des données en première personne. Ainsi, nous avons caractérisé l'engagement moteur quantitatif des élèves à l'échelle de la séquence d'enseignement et leur engagement moteur qualitatif à l'échelle de deux situations de volley-ball significatives du point de vue de l'enseignant (figure 3).

Figure 3 - Présentation des étapes de traitement des données en troisième personne



4.4.1. Caractérisation de l'engagement moteur quantitatif à l'échelle de la séquence d'enseignement

Nous avons comptabilisé le nombre de minutes consacrées aux différentes situations des leçons, afin de déterminer le temps d'engagement moteur et non moteur des élèves au fil de la séquence d'enseignement.

Trois situations permettent de recenser le temps d'engagement moteur des élèves :

- 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.

Trois situations permettent de recenser le temps d'engagement non moteur des élèves :

- a) les regroupements, durant lesquels les élèves étaient positionnés assis ou debout, relativement immobiles, face à l'enseignant ;
- b) les transitions, notamment étendues entre des situations de regroupement et des situations de volley-ball, au cours desquelles les élèves étaient engagés dans la mise en place de la situation suivante ;
- c) les autres situations non motrices, qui regroupent les situations durant lesquelles les élèves n'étaient pas engagés sur le plan moteur, hors regroupement et transitions.

Les résultats ont été formalisés à l'aide d'un histogramme, sur lequel nous avons fait figurer une courbe linéaire afin de rendre compte de tendances à l'augmentation, à la stabilité ou à la diminution de l'engagement moteur et non moteur des élèves. L'utilisation de cette courbe de tendance constitue un moyen heuristique de visualisation graphique, mais n'a pas pour objet d'établir de relation linéaire particulière entre des variables.

4.4.2. Caractérisation de l'engagement moteur qualitatif à l'échelle de deux situations de volley-ball

En second lieu, nous avons ciblé deux situations de volley-ball saillantes du point de vue de Pierre, et perçues de manière contrastée. Elles sont issues de la première partie de l'évaluation terminale (leçon 7). Durant cette leçon, l'enseignant cherchait à évaluer la compétence des élèves à « bouger tôt », c'est-à-dire à s'engager physiquement pour se déplacer le plus rapidement possible avant de recevoir le ballon. Le « parler tôt », consistant à annoncer son rôle (« récep », « passe » ou « attaque ») le plus tôt possible avant de recevoir le ballon, a aussi été évalué. Lors de la leçon 8, les critères d'évaluation ont évolué vers une appréciation de l'organisation collective de l'équipe.

Lors de la leçon 7, chaque situation étudiée a fait l'objet d'une analyse en deux temps. Nous avons commencé par restituer la trame de la situation sous la forme d'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 usages du temps sur l'engagement moteur des élèves : le nombre de franchissements de filet par le ballon avant l'arrêt de l'échange et le nombre de ballons tombés directement au sol.

Puis, nous avons modélisé la situation de volley-ball sous la forme d'une chronophotographie représentant une succession d'arrêts sur image synchronisant l'activité de l'enseignant et des élèves, et associés aux verbalisations *in situ*. Un arrêt sur image a été réalisé lorsqu'un élément lié à l'engagement moteur des élèves apparaissait significatif du point de vue de Pierre. 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 Pierre.

Lors d'une réception de service, nous avons analysé la présence ou non d'une attitude pré-active chez les élèves. L'attitude de chaque élève a été considérée comme pré-active si les jambes étaient fléchies, le corps orienté vers les partenaires, les bras devant. L'élève était alors prêt à recevoir le ballon. L'attitude de chaque élève a été considérée comme non pré-active si le corps était droit, les jambes non fléchies, les bras le long du corps, le corps non orienté vers les partenaires. L'élève n'était alors pas prêt à recevoir le ballon.

5. Résultats

5.1. Présentation des usages du temps et de leurs effets perçus par l'enseignant sur l'engagement moteur des élèves : une approche en première personne

L'analyse de l'activité de Pierre a mis en évidence différents « usages du temps » se révélant sous la forme de modalités d'intervention récurrentes. Ces usages ont été regroupés dans quatre catégories.

5.1.1. Presser les élèves pour limiter les pertes de temps

La catégorie « Presser les élèves pour limiter les pertes de temps » regroupe les usages du temps consistant à ce que l'enseignant demande aux élèves de se dépêcher, en frappant dans les mains, en courant et/ou en comptant à rebours. Par exemple (leçon 3, 34'03 à 36'18), après avoir regroupé les élèves, Pierre 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.

L'entretien a révélé que 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 agençant les groupes de trois le mieux possible (E). Pierre 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).

5.1.2. Favoriser l'engagement dynamique des élèves en volley-ball

Dans la catégorie « Favoriser l'engagement dynamique des élèves en volley-ball » sont regroupés les usages du temps consistant à ce que l'enseignant demande aux élèves de bouger, frappant dans les mains, accompagnant les impacts du ballon par des onomatopées, réprimant ou félicitant les élèves. Par exemple (leçon 5, 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.

Selon l'entretien, 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, il

jugeait que c'était « *mou* », plusieurs ballons tombant au sol sans qu'aucun élève n'ait tenté de les récupérer (R). Il a ainsi construit la connaissance que plus les élèves sont nombreux, plus « *ils se reposent sur les autres* ». Il insistera donc pour que les élèves jouent par équipes de quatre la prochaine fois (I).

5.1.3. Donner aux élèves des repères de temps

La catégorie « Donner aux élèves des repères de temps » regroupe les usages du temps consistant à ce que l'enseignant indique aux élèves un repère de temps, notamment en montrant l'horloge du doigt. Par exemple (leçon 4, 9'13 à 9'18), 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. À 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* ».

Durant l'entretien, Pierre a exprimé la préoccupation 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).

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

Enfin, au sein de la catégorie intitulée « Accepter de laisser du temps aux élèves ou de consacrer du temps à une activité non motrice », l'enseignant a consacré du temps à parler, à répondre aux questions des élèves, ou à leur permettre de boire, au détriment de l'engagement moteur des élèves. Par exemple (leçon 5, 5'12 à 13'14), l'enseignant expliquait l'exercice du cercle central, précédemment évoquée. 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* ».

Selon l'entretien, 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* », en faisant en sorte que « *ça soit hyper bien compris* (E). Il savait que ce type de situation pouvait évoluer de différentes façons, qu'il est possible de « *changer d'adversaires, de partenaires...* » (S). Il a donc pris le temps de l'expliquer aux élèves en proposant une démonstration (U).

5.1.5. Effets perçus par l'enseignant

L'analyse a révélé une prévalence des deux premières catégories d'usages du temps dans l'activité de Pierre. Tout au long de la séquence d'enseignement, l'enseignant a cherché à exercer une pression sur les élèves pour maximiser leur temps d'engagement moteur et à dynamiser cet engagement lorsqu'ils se trouvaient en situation de volley-ball.

L'analyse a révélé deux catégories d'effets perçus par l'enseignant de ses usages du temps sur l'engagement moteur des élèves.

Des effets « positifs », lorsqu'il estimait que ses modalités d'intervention généraient un engagement des élèves qui était « dynamique » et/ou qui « limitait les pertes de temps ». Sur l'ensemble des jugements perceptifs de l'enseignant analysés (n= 310), 121 d'entre eux concernaient un engagement moteur des élèves jugé positif, consécutivement à des interventions manifestant un « usage du temps » particulier. Du point de vue de l'enseignant, l'engagement des élèves a même participé de la création du groupe, notamment lorsqu'il les a pressés à se mettre en place rapidement sur les terrains.

Une absence d'effets, lorsque l'enseignant constatait que ses usages du temps échouaient à optimiser l'engagement moteur des élèves. Dans ce cas, l'engagement des élèves était selon lui « pas assez dynamique » et/ou « générait des pertes de temps ». 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 moteur des élèves dans les activités d'apprentissage. À nouveau, l'enseignant reliait l'engagement des élèves dans le travail à la création du groupe classe. Dans ce cadre, certaines de ces perceptions de l'enseignant témoignaient selon lui d'une absence de cohésion entre les élèves.

5.2. Présentation des effets observés des usages du temps sur l'engagement moteur des élèves : une approche en troisième personne

5.2.1. Effets de l'engagement quantitatif à l'échelle de la séquence d'enseignement

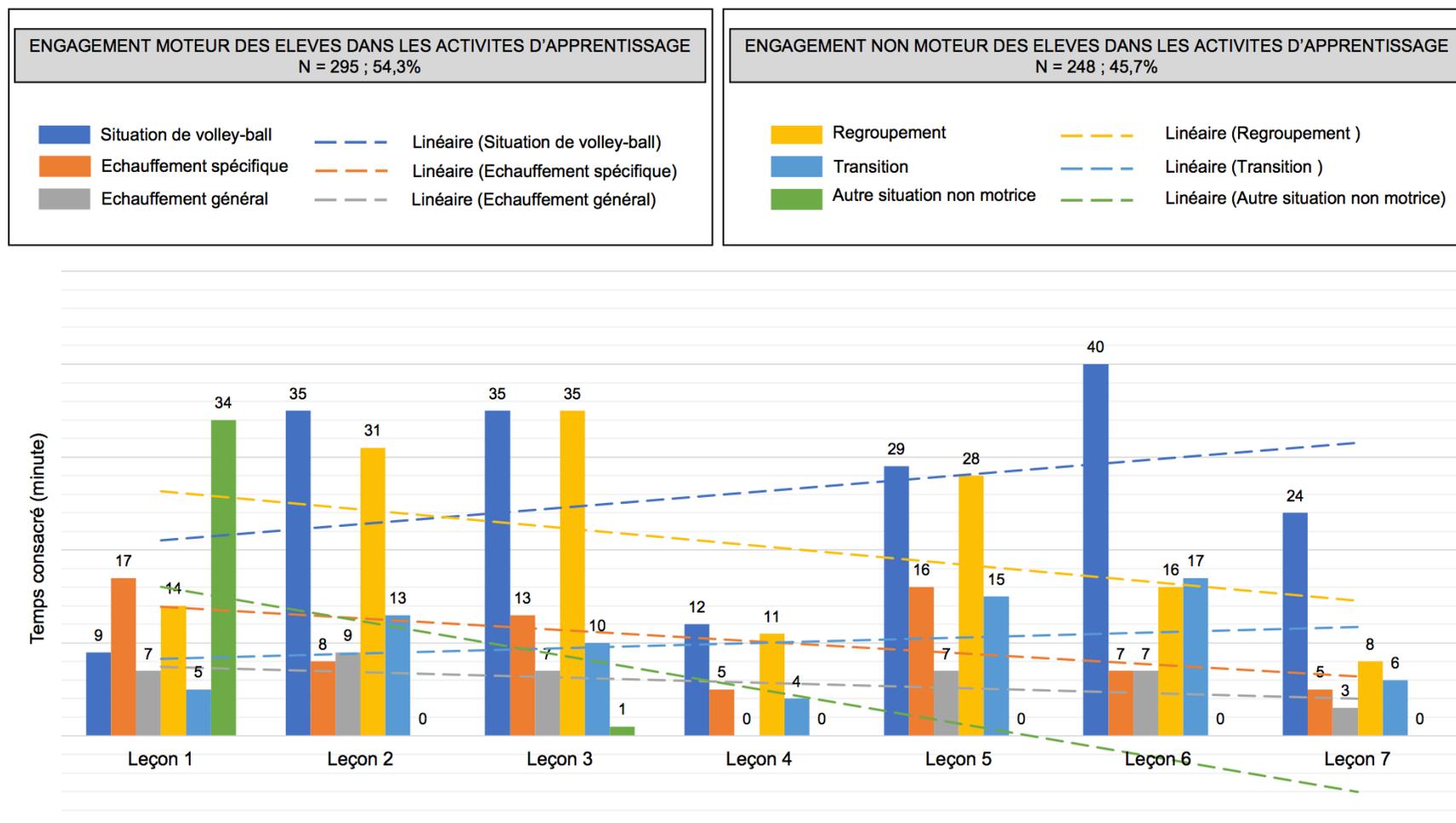
L'évolution du temps consacré à chacune des six situations de leçon (échauffement général, échauffement spécifique, situation de volley-ball, regroupement, transition, autre situation non motrice) a fait apparaître trois évolutions majeures (figure 4).

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 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 l'engagement moteur des élèves. Par exemple, lors de la première leçon, la blessure d'un 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 moteur des élèves.

Figure 4 - Évolution de l'engagement moteur et non moteur des élèves durant la séquence d'enseignement



5.2.2. Effets sur l'engagement qualitatif à l'échelle 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 usages du temps sur l'engagement moteur qualitatif des élèves. Elles ont eu lieu lors de l'évaluation terminale. Au début de la leçon, Pierre a rappelé aux élèves qu'ils seront évalués lors de matchs d'une durée de 10 minutes, lors desquels le renvoi direct du ballon dans le camp adverse sera interdit et que les équipes réaliseront chacune à leur tour trois services sous la forme d'un « ballon lancé par le bas, en cloche ». Il leur a indiqué que l'évaluation était notamment basée sur le « bouger tôt », ce qui nécessitait de leur part un engagement rapide vers le ballon avant d'agir sur lui. Le tableau 3 ci-après propose une trame des deux situations de volley-ball analysées.

La situation de volley-ball n°1, d'une durée de 10 minutes (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 3). L'analyse du représentamen (R) de Pierre durant cette situation a indiqué la perception d'une absence d'effets de ses usages du temps sur l'engagement moteur des élèves, qui 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* » (arrêt sur image n°2, figure 5 ci-après) et était animé d'un sentiment de « *dépît* » 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 (arrêt sur image n°3, figure 4). 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 (figure 5) montrent que la majorité des élèves n'a pas adopté d'attitude pré-active en réception de service. Troisièmement, Pierre a perçu l'absence de cohésion au sein des deux équipes : « *on dirait qu'ils prennent un plaisir à mettre en échec leurs propres 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 effets perçus par l'enseignant. Premièrement, si l'enseignant admet que « *cette équipe (l'équipe A) est très faible* », il tend à considérer l'absence d'effets de ses modalités d'intervention comme relativement uniforme chez les deux équipes. Or, nous constatons des effets contrastés entre les deux équipes : si l'absence d'effet s'est vérifiée dans l'équipe A, elle est apparue beaucoup plus discutable concernant l'équipe B. D'une part, 33 mises en jeu sur 40 ont été stoppées par l'équipe A, ce qui sous-tend 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 que si l'équipe B avait été évaluée face à une équipe de niveau plus équivalent, les effets perçus par l'enseignant de ses modalités d'intervention sur l'engagement des élèves auraient été plus positifs.

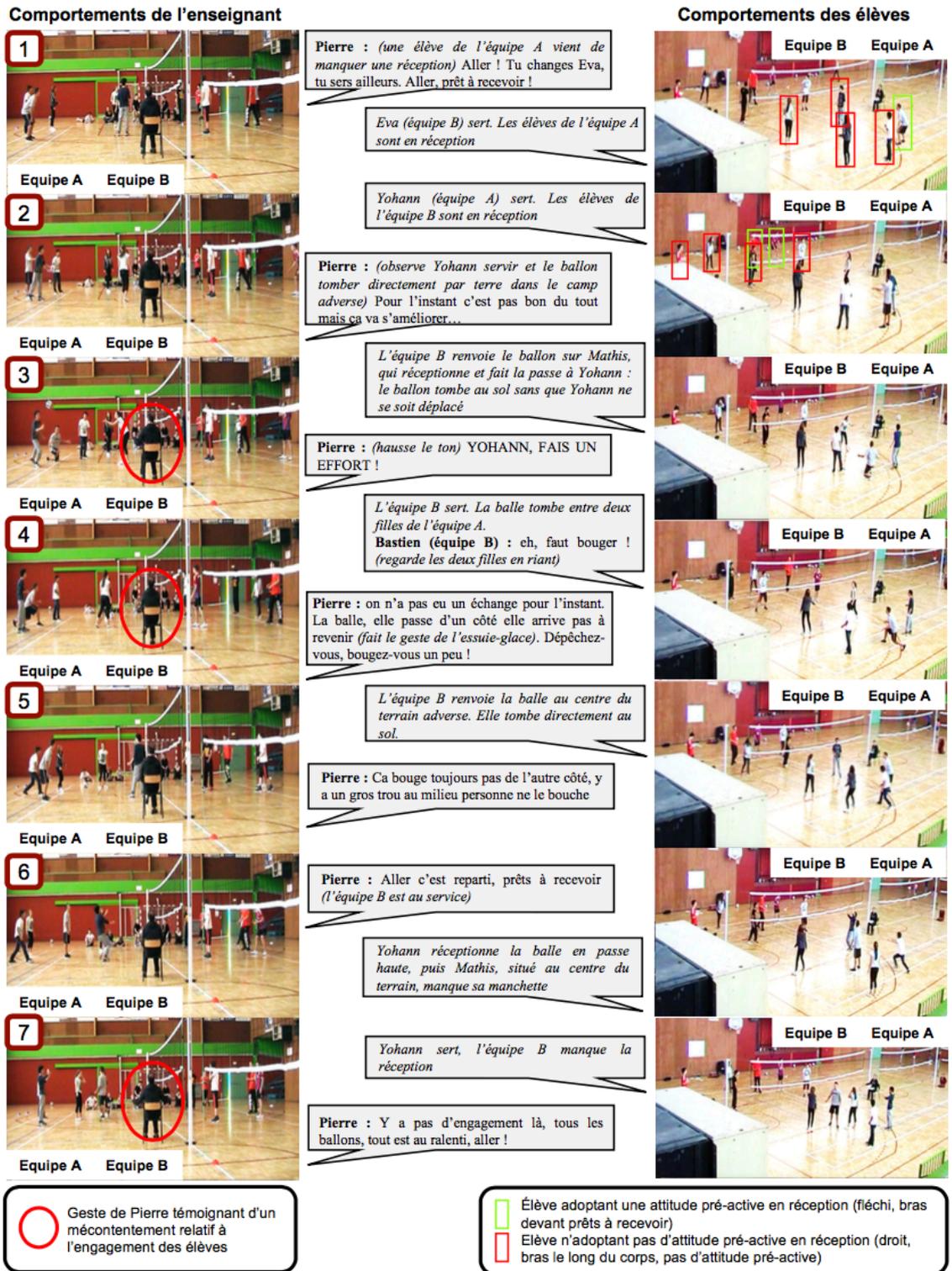
Tableau 3 - Trame des deux situations de volley-ball analysées

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)				
Mise en jeu	Equipe au service	Nombre de franchissements de filet avant l'arrêt de l'échange	Equipe ayant perdu le point en laissant tomber un ballon directement au sol	Gain du point	Mise en jeu	Equipe au service	Nombre de franchissements de filet avant l'arrêt de l'échange	Equipe ayant perdu le point en laissant tomber un ballon directement au sol	Gain du point
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

Figure 5 - Chronophotographie de la situation de volley-ball n°1 (EQUIPE A / EQUIPE B)



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 3). L'analyse du représentamen (R) de Pierre a indiqué qu'il a perçu durant cette situation des effets positifs de ses usages du temps sur l'engagement moteur des élèves : 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, les élèves présentaient une « attitude pré-active ». La chrono-photographie de la situation (figure 6 ci-après) 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 6), 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 ses usages du temps sur l'engagement moteur des élèves, qui se déplaçaient pour tenter de récupérer des ballons pourtant désespérés. Par exemple, Noé a tenté de récupérer un ballon très excentré d'un de ses partenaires (arrêt sur image n°2, figure 6), 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 3), ce qui dénote un engagement moteur soutenu pour tenter d'agir positivement sur le ballon, même lorsque la situation n'est 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 (arrêt sur image n°2, figure 6), 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 moteur élevé, plutôt qu'un indicateur de la création d'une véritable équipe. En effet, durant l'ensemble du match, une seule situation de ce type a été recensée : plusieurs autres situations qui auraient pu amener à un tel engagement 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 s'étendaient sur plusieurs franchissements de filet. Obtenir « plusieurs franchissements de filet sur une balle » est 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 moins de deux franchissements de filet. Finalement, ce n'est qu'à huit reprises que les élèves sont parvenus à réaliser des échanges dépassant trois franchissements de filet.

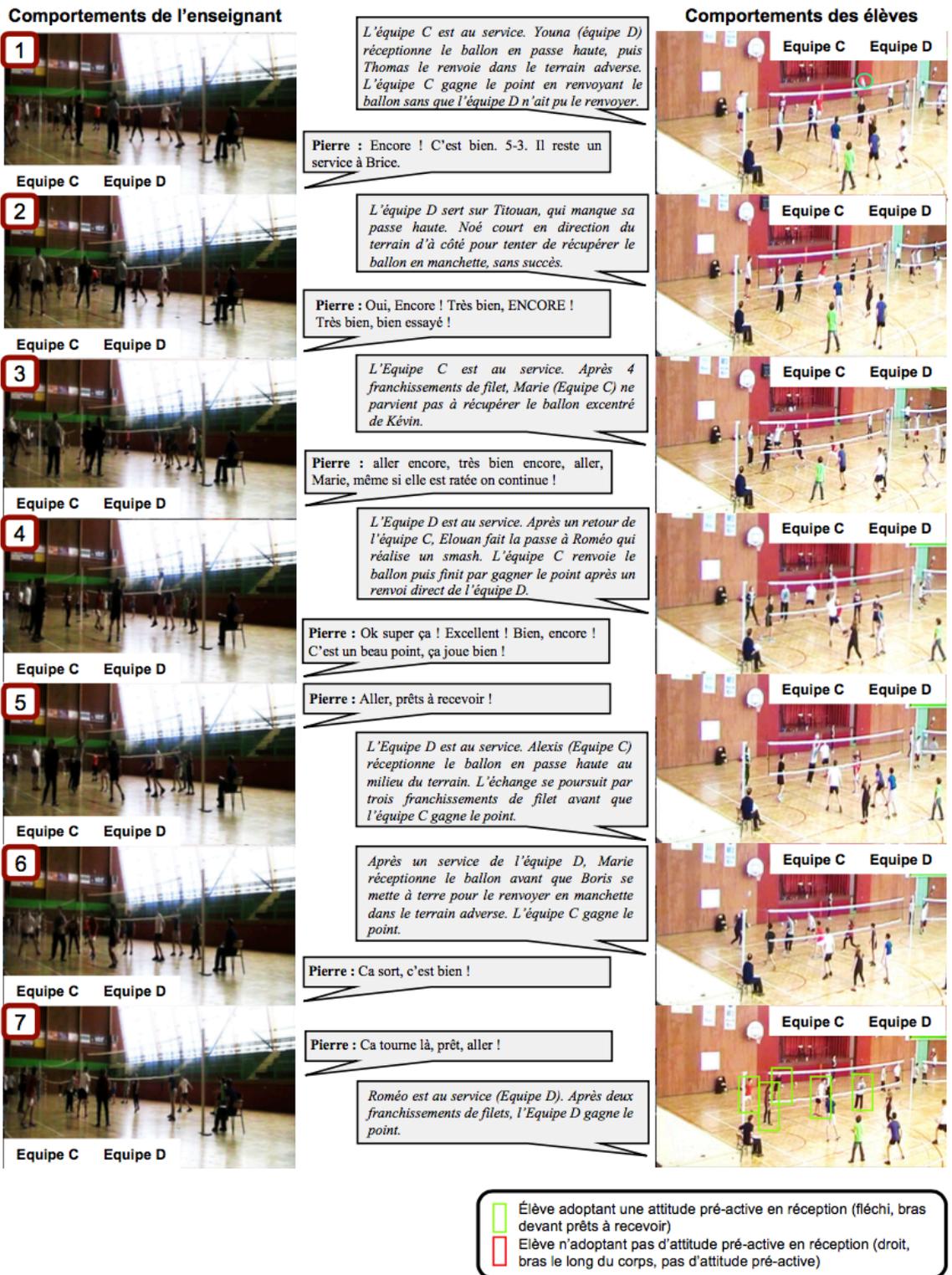
7. Discussion

7.1. Apports théoriques de la recherche

7.1.1. Comprendre les relations entre les usages du temps de l'enseignant et l'engagement moteur des élèves

Les résultats obtenus à travers cette étude corroborent l'importance du rôle de l'enseignant pour peser sur les comportements des élèves en classe, notamment sur leur engagement (par exemple, Roorda et al., 2011). En particulier, notre étude se centre sur l'engagement moteur quantitatif et qualitatif, dans le contexte singulier d'une séquence de volley-ball, apportant un regard alternatif aux études ayant cherché à quantifier l'engagement comportemental par des mesures centrées sur les résultats plutôt que sur l'engagement en tant que tel (Taylor & Parsons, 2011).

Figure 6 - Chronophotographie de la situation de volley-ball n°2 (EQUIPE C / EQUIPE D)



Plus précisément, les chercheurs ont le plus souvent établi des liens entre le soutien de l'enseignant et l'engagement des élèves. À ce titre, Robert Pianta (2006) a révélé 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, manifestaient moins d'engagements déviants, et étaient davantage susceptibles de demander de l'aide (Roehrig et al., 2012).

Notre étude aborde surtout le rôle de l'enseignant du point de vue du contrôle qu'il exerce sur les élèves. En faisant pression sur eux, Pierre a généré non seulement une augmentation du temps passé par les élèves à s'engager en volley-ball (engagement quantitatif), mais aussi un dynamisme lorsque les élèves étaient confrontés à l'activité (engagement qualitatif). À l'inverse, nous avons noté une diminution du temps passé en situation de regroupement, conformément à la préoccupation de l'enseignant visant à limiter le temps passé par les élèves assis. Les usages du temps de l'enseignant ont ainsi pu compenser le faible temps alloué à la discipline, rappelant l'intérêt de faire vivre aux élèves des cycles d'enseignement longs afin d'optimiser leur engagement moteur (Hastie, De Ojera & Luquin, 2011).

Toutefois, les résultats révèlent aussi le caractère erratique, instable, variable, des effets des usages du temps de Pierre sur l'engagement moteur des élèves. Plusieurs éléments liés à des imprévus (par exemple, la blessure d'une élève lors de la première leçon) ont pesé, limitant le temps alloué à la discipline dans une séquence d'enseignement déjà courte. En alternative à des mesures du temps d'engagement académique en EPS, issues d'une tradition béhavioriste (Brunelle et al., 1996), notre recherche restitue l'évolution du temps d'engagement moteur et le poids du contexte.

7.1.2. *Comprendre les relations entre les données en première et en troisième personne*

Une des particularité de cette étude était de donner le primat au point de vue de l'enseignant, puis de le mettre à l'épreuve d'observations réalisées de manière extrinsèque. Le plus souvent, les observations se sont révélées convergentes avec les perceptions de Pierre, révélant la finesse des perceptions des enseignants experts, qui maîtrisent suffisamment leurs émotions pour se montrer disponibles à ce que les élèves donnent à voir (Visioli & Petiot, 2017).

Par contre, à certains moments, l'analyse est venue nuancer certains effets perçus par Pierre. Par exemple, 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. Ce résultat est venu nuancer les effets positifs identifiés par Pierre de ses usages du temps consistant à dynamiser l'engagement des élèves pour provoquer des réussites. À l'inverse, lorsqu'il a perçu une absence d'effet de ses usages du temps sur l'engagement moteur des élèves lors de la situation de volley-ball n°1, nous avons constaté que les équipes A et B avaient eu tendance à être considérées de la même manière, alors que le rapport de force entre les deux équipes était fortement déséquilibré.

En outre, cette étude a permis d'approcher l'ambition d'accéder à une part non verbalisable de l'activité de l'enseignant. Lors des situations analysées, Pierre s'est montré capable de percevoir finement l'ambiance générale de la classe (par exemple, « *la mayonnaise ne prend pas* », « *c'est mou* », « *c'est de la non dynamique* »). Ces propos peinaient à se traduire sous la forme d'indicateurs précis. Nous pouvons penser qu'une diversité d'éléments participerait de son activité sans qu'ils demeurent significatifs pour lui et donc verbalisables. Cette hypothèse pointe les enjeux d'investiguer le « cours d'in-formation » des acteurs, qui renvoie aux éléments non significatifs pour eux (Theureau, 2006), et qui a déjà fait l'objet de recherches menées dans le milieu sportif (Saury et al., 2010 ; Gal-Petitfaux et al., 2013).

7.2. Apports transformatifs de la recherche

7.2.1. *Se transformer en « métronome humain » pour favoriser l'engagement moteur des élèves*

Pour favoriser l'engagement moteur de ses élèves, l'enseignant gagne à se transformer en « métronome humain », afin d'exercer une certaine pression sur eux, en contraignant fortement leur activité plutôt qu'en opérant une supervision « à distance » de la classe (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2006). Si dans la littérature professionnelle, de nombreux leviers ont été pointés comme cruciaux pour favoriser l'engagement, reste que ces propositions relèvent tantôt de la manière de mettre en jeu des savoirs (par exemple, Terré, 2016), tantôt d'un registre lié à la relation enseignant-élèves (par exemple, Gal-Petitfaux & Saujat, 2018). Or, dans notre étude, les usages du temps de Pierre s'inscrivaient tant dans sa relation avec les élèves que dans les contenus abordés (« bouger tôt ») à travers les exercices proposés (par exemple, le « cercle central »), participant à re-questionner une classification encore récurrente – et souvent caricaturale – entre « didactique » et « pédagogie », dans les formations d'enseignant.

Quoi qu'il en soit, l'enseignant gagne à opter pour des modalités d'intervention répétées tout au long de la séquence d'enseignement. D'ailleurs, instituer et maintenir un fonctionnement collectif efficace est nécessaire pour favoriser l'engagement et « *s'avère une compétence professionnelle centrale à laquelle contribuent les routines professionnelles* » (Lacourse, 2008, p. 143). C'est ainsi qu'en début de carrière, les enseignants se consacrent pour l'essentiel à élaborer un cadre de travail, à créer et stabiliser des ficelles, des routines (Jelen & Necker, 2013).

7.2.2. *Diversifier les usages du temps pour intervenir entre persécution et attentisme*

Toutefois, il s'agit de diversifier les usages du temps afin de ne pas manier le temps seulement sur le mode de la pression exercée. Chez Pierre, les usages du temps identifiés étaient de quatre ordres : presser les élèves pour 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.

Nous pouvons faire l'hypothèse que si parfois, Pierre n'avait pas cherché à « Accepter de laisser du temps aux élèves ou de consacrer du temps à une activité non motrice », sa pression exercée aurait été mal vécue par les élèves. Cet usage du temps, contrairement aux deux premiers (presser les élèves et favoriser leur engagement dynamique dans l'APSA), relève davantage du soutien. Or, la compassion, l'empathie, la générosité, le respect et un réel désir de connaître les élèves ont été décrites comme des qualités essentielles de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves en classe (Dunleavy & Milton, 2009). L'enseignant ne peut donc uniquement s'imposer comme un « métronome humain » en classe, mais gagne à compenser sa pression par une bienveillance vis-à-vis des élèves. À ce titre, Philippe Perrenoud (2001, p. 287) a posé la question suivante : « *faut-il laisser du temps au temps ou exercer une pression de chaque instant sur les élèves ?* ».

7.2.3. *Se confronter à la vidéo pour mettre à l'épreuve ses perceptions*

En confrontant des données en première et en troisième personne, notre recherche a permis de révéler que l'enregistrement audio-vidéo des leçons était parfois venu remettre en cause les perceptions de l'enseignant. Durant les situations de volley-ball, Pierre a exprimé des perceptions parfois en décalage avec les observations réalisées concernant l'engagement moteur qualitatif des élèves. Si, à l'instar de Geneviève Cogérino (2009), les enseignants ont tendance à compter sur leur « œil de maquignon » pour compenser les conditions d'enseignement auxquelles ils sont confrontés, notamment en sports collectifs, reste qu'ils peuvent aussi parfois être trompés par leurs perceptions, et élaborer à propos des élèves des jugements faussés.

Ces résultats illustrent l'intérêt pour les enseignants de mettre à l'épreuve leurs perceptions grâce à l'outil vidéo, en particulier lors de l'évaluation terminale, qui fait bien souvent office de bilan concernant les apprentissages réalisés. D'ailleurs, selon Lionel Roche et Nathalie Gal-Petitfaux (2014), l'usage, mais aussi la combinaison, de vidéos (de soi, de pairs ou d'enseignants chevronnés) ou encore de photos, peut offrir différents angles pour analyser l'activité des élèves en classe. Plus précisément, dès la formation initiale, l'entretien d'autoconfrontation pourrait alimenter le suivi des stagiaires afin de les amener à se confronter à leurs pratiques et, pourquoi pas, à remettre en cause certains jugements hâtifs qu'ils auraient pu formuler à l'égard de l'engagement des élèves.

8. Conclusion

Cette étude visait à analyser les effets des usages du temps de l'enseignant sur l'engagement moteur quantitatif (à l'échelle de la séquence d'enseignement) et qualitatif (lors de deux situations de volley-ball) de lycéens. Outre de révéler les effets positifs – bien qu'erratiques – des usages du temps de l'enseignant sur l'engagement moteur des élèves, notre recherche apporte un regard novateur sur l'analyse des « divergences » et des « convergences » entre données en première et en troisième personne (Quidu & Favier-Ambrosini, 2014) dans le domaine éducatif, qui se caractérise par une extrême complexité (Doyle, 1977).

Malgré tout, il est essentiel de rappeler que cette étude reste exploratoire, et que les résultats doivent ainsi être généralisés avec prudence. En effet, une diversité d'éléments extérieurs aux modalités d'intervention de l'enseignant aurait également été susceptible de jouer un rôle dans l'engagement moteur des élèves. Par exemple, les enjeux liés à l'évaluation pourraient expliquer leurs comportements lors des situations de volley-ball analysées, en accord avec l'adage suivant : « des performances contre des notes » (Doyle, 1986). L'analyse des usages du temps de Pierre dans d'autres contextes permettrait sans doute de corroborer les résultats obtenus auprès de cette classe.

Références

- BARKAOUI Khaled, BARRETT S., SAMAROO J., DAHYA Negin, ALIDINA Shahnaaz & JAMES C. E. (2015), « Teachers' conceptions of student engagement in learning: The case of three urban schools », *Alberta Journal of Educational Research*, série 1, n° 61, p. 80-99.
- BRUNELLE Jean, TOUSIGNANT Marielle & GODBOUT Paul (1996), *Le Temps d'apprentissage*, Laval, Édition GRIAP.
- CHOPIN Marie-Pierre (2010), « Les usages du "temps" dans les recherches sur l'enseignement », *Revue française de pédagogie*, n° 170, p. 87-110.
- CHRISTENSON Sandra, RESCHLY Amy & WYLIE Cathy (2012), *Handbook of research on student engagement*, New York, Springer Science.
- CIZERON Marc & GAL-PETITFAUX Nathalie (2006), « Le travail en "vagues" et en "ateliers" : deux façons d'enseigner et d'apprendre au cours de leçons de gymnastique », dans Guislain Carlier, Daniel Bouthier & Gilles Bui-Xuan (éds.), *Intervenir en Education physique et en sport*, Presses universitaires de Louvain, p. 344-351.
- COGÉRINO Geneviève (2009), « Enseignants d'EPS et évaluation certificative : enjeux implicites relatifs à la justice et l'équité », *Spirale*, n° 43, p. 9-19.
- DOYLE Walter (1977), « Learning the classroom environment: An ecological analysis », *Journal of Teacher Education*, n° 28, p. 51-55.

- DOYLE Walter (1986), « Classroom organization and management », dans Merlin WITTRICK (éd.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, p. 392-431.
- DUNLEAVY Jodene & MILTON Penny (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.
- FREDRICKS Jennifer, BLUMENFELD Phyllis & PARIS Alison (2004), « School engagement: Potential of the concept, state of the evidence », *Review of Educational Research*, série 1, n° 74, p. 59-109.
- GAL-PETITFAUX Nathalie & SAUJAT Frederic (2018), « Les gestes professionnels de l'enseignant », dans Maxime Travert & Olivier Rey, *L'engagement de l'élève en EPS*, Dossier EPS, n° 85, p. 161-170.
- GAL-PETITFAUX Nathalie, ADÉ David, POIZAT Germain & SEIFERT Ludovic (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*, n° 76, p. 257-282.
- HARDMAN Ken (2011), « Etat des lieux de l'éducation physique et sportive en Europe », disponible sur le site Le Monde.fr https://www.lemonde.fr/sport/article/2011/10/26/etat-des-lieux-de-l-education-physique-et-sportive-en-europe_1593809_3242.html
- HASTIE Peter, DE OJEDA Diego & LUQUIN Antonio (2011), « A review of research on Sport Education: 2004 to the present », *Physical Education and Sport Pedagogy*, série 2, n° 16, p. 103-132.
- JELLEN Nathalie & NECKER Sophie (2013), « Créativité-habitude : le divorce improbable du travail enseignant en éducation physique et sportive », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 167-180.
- LACOURSE France (2008), « Les routines professionnelles en formation initiale », *Recherche et formation*, n° 59, p. 141-154.
- PERRENOUD Philippe (2001), « Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme », dans Carole St-Jarre & Louise Dupuy-Walker (éds.), *Le temps en éducation : regards multiples*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 287-316.
- PIANTA Robert (2006), « Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice », dans Carolyn Evertson & Carol Weinstein (éds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, p. 685-709.
- PIERON Maurice (1993), « Analyser l'Enseignement pour mieux enseigner », Dossiers EPS n° 16, Paris, Revue EPS.
- QUIDU Matthieu & FAVIER-AMBROSINI Brice (2014), « L'articulation des données en première et en troisième personnes : de la genèse d'une méthodologie originale en Sciences du sport », *Intellectica*, n° 62, p. 7-34.
- ROCHE Lionel & GAL-PETITFAUX Nathalie (2014), « Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation », *Recherches & éducations*, n° 12.
- ROEHRIG Alysia, TURNER Jeannine, ARRASTIA Meagan, CHRISTENSEN Eric, MCELHANEY Sarah & JAKIEL Laura (2012), « Effective Teachers and Teaching: Characteristics and Practices Related to Positive Student Outcomes », dans Karen Harris, Steve Graham & Tim Urdan (éds.), *APA Educational Psychology Handbook*, volume 2, Washington, American Psychological Association, p. 501-527.
- ROORDA Debora, KOOMEN Helma, SPILT Jantine & OORT Frans (2011), « The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach », *Review of Educational Research*, série 4, n° 81, p. 493-529.
- SAURY Jacques, ADE David, GAL-PETITFAUX Nathalie, HUET Benoit, SÈVE Carole & TROHEL Jean (2013), « *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants* », Paris, Revue EPS.

SAURY Jacques, NORDEZ Antoine & SÈVE Carole (2010), « Coordination interindividuelle et performance en aviron : apports d'une analyse conjointe du cours d'expérience des rameurs et de paramètres mécaniques », *@ctivités*, série 1, n°7, p. 2-27.

SIEDENTOP Daryl, TOUSIGNANT Marielle & PARKER Melissa (1982), *Academic learning time-physical education: 1982 revision coding manual*, Unpublished manual, The Ohio State University, Columbus.

TAYLOR Leah & PARSONS Jim (2011), « Improving Student Engagement », *Current Issues in Education*, série 1, n° 14, p. 1-33.

TERRE Nicolas (2016), « "Affective Learning Design" en Éducation physique », dans Mickaël Campo & Benoît Louvet (éds.), *Les émotions en sport et en EPS. Apprentissage, Performance et Santé*, Bruxelles, De Boeck, p. 57-74.

THEUREAU Jacques (2006), *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse, Octarès.

TOCHON François Victor (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

VARELA Francisco (1989), *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.

VISIOLI Jérôme & PETIOT Oriane (2017), « La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ? », *eJRIEPS*, n° 40, p. 31-63.