



HAL
open science

Théâtralisation et engagement physique de l'enseignant au service de la réussite des élèves en EPS ?

Benjamin Barreau, Dylan Beaumont

► To cite this version:

Benjamin Barreau, Dylan Beaumont. Théâtralisation et engagement physique de l'enseignant au service de la réussite des élèves en EPS?. Education. 2018. dumas-01842453

HAL Id: dumas-01842453

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01842453>

Submitted on 18 Jul 2018

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

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

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention Encadrement Educatif

Parcours : M2 MEEF EPS

**Théâtralisation et engagement physique de
l'enseignant au service de la réussite des élèves en
EPS ?**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Benjamin Barreau et Dylan Beaumont

le 22 juin 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jacques Saury, directeur de mémoire

Annabelle Paris, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 2
1. Introduction	p. 7
1.1. Question de départ et motifs	p. 7
1.2. Enjeux professionnels	p. 9
2. Question de recherche	p. 9
3. Revue de littérature et cadre théorique	p. 9
3.1. La mise en activité de l'enseignant d'EPS	p. 9
3.2. Théâtralisation de l'activité des enseignants	p. 12
3.3. Les postures professionnelles des enseignants d'EPS	p. 13
4. Méthode	p. 15
4.1. Recueil des matériaux	p. 15
4.1.1. Présentation et contexte	p. 15
4.1.2. Autorisations préalables	p. 15
4.1.3. Participants	p. 15
4.1.4. Enregistrements des comportements et des communications en situation	p. 16
4.1.5. Les <i>focus groups</i>	p. 17
4.1.6. Les entretiens d'auto-confrontation	p. 18
4.2. Traitement des données	p. 20
4.2.1. Transcription des <i>focus groups</i>	p. 20

4.2.2. Catégorisation des commentaires pour les <i>focus groups</i>	p. 20
4.2.3. Transcription des entretiens d'auto-confrontation	p. 20
4.2.4. Catégorisation des commentaires pour les entretiens d'auto-confrontation	p. 21
5. Résultats	p. 21
5.1. Intervention de l'enseignante (Mme Gautier) et perception des élèves	p. 22
5.1.1. L'intervention du point de vue de l'enseignante	p. 22
5.1.1.1. Etre directive dans sa communication avec les élèves pour fixer un cadre	p. 22
5.1.1.2. Démonstration en situation nouvelle : compréhension et résultat immédiat	p. 23
5.1.1.3. Pendant la mise en activité : analyser et intervenir pour réguler les élèves en difficulté	p. 25
5.1.1.4. Synthèse	p. 26
5.1.2. Perception des élèves de 5 ^{ème} de l'intervention de l'enseignante	p. 27
5.1.2.1 Perception des élèves filles	p. 27
5.1.2.1.1 Démonstration nécessaire en situation nouvelle : meilleure compréhension des consignes	p. 27
5.1.2.1.2. Des régulations jugées importantes et nécessaires, un engagement physique de l'enseignante jugé trop faible	p. 28
5.1.2.1.3. Synthèse	p. 29
5.1.2.2. Perception des élèves garçons	p. 30
5.1.2.2.1. Une enseignante jugée sévère : préférence pour un enseignant jugé moins sévère	p. 30

5.1.2.2.2. Démonstration nécessaire en situation nouvelle : meilleure compréhension des consignes	p. 30
5.1.2.2.3. Ils apprécient le fait qu'elle vienne les réguler mais ils estiment qu'elle le fait trop peu ou alors que les régulations sont peu efficaces voir même démoralisantes. Ils aimeraient qu'elle s'engage davantage physiquement dans l'activité des élèves pour les réguler	p. 32
5.1.2.2.4. Synthèse	p. 33
5.2. Intervention de l'enseignant (M. Rousseau) et perception des élèves	p. 35
5.2.1 L'intervention du point de vue de l'enseignant	p. 35
5.2.1.1 Théâtraliser son corps et sa communication, utiliser la plaisanterie et les métaphores comme ruses pédagogiques : organiser la classe, mettre en place un climat de classe favorable	p. 35
5.2.1.2. Se mettre devant les élèves et pratiquer en même temps pour engendrer du sérieux dans la quantité et la qualité de travail. Réduire son engagement physique pour amener les élèves à s'autogérer.	p. 37
5.2.1.3. Pour réguler les élèves en difficulté, les reprendre et leur montrer en même temps ce qu'il faut faire. Ne pas hésiter à les encourager et à créer une proximité avec l'élève.	p. 37
5.2.1.4. Synthèse	p. 38
5.2.2. Perception des élèves de 4 ^{ème} sur l'intervention de l'enseignant	p. 39
5.2.2.1. Perception des élèves filles	p. 39
5.2.2.1.1. Elles comparent le professeur à un coach sportif. Elles apprécient beaucoup le fait qu'il pratique avec eux puisque : effets positifs sur la motivation, leur implication et leur compréhension des consignes	p. 39
5.2.2.1.2. Démonstration nécessaire en situation nouvelle : meilleure compréhension des consignes	p. 41

5.2.2.1.3. Elles apprécient le fonctionnement du professeur en deux temps : en début de leçon, qu'il s'engage physiquement dans l'activité des élèves et leur montre ce qu'il faut faire puis ensuite arrête de pratiquer pour qu'ils développent leur autonomie, les observe et régule les élèves en difficulté	p. 42
5.2.2.1.4. Un enseignant ou une enseignante ne change rien : c'est le fonctionnement qui diffère	p. 43
5.2.2.1.5. Synthèse	p. 44
5.2.2.2. Perception des élèves garçons	p. 45
5.2.2.2.1. Les élèves apprécient le cours du professeur puisqu'il s'investit beaucoup. Pour eux, l'investissement d'un enseignant est corrélé à sa motivation d'enseigner. De même, l'implication de l'enseignant impacte celle des élèves en classe.	p. 45
5.2.2.2.2. Ils apprécient que l'enseignant pratique devant eux pour les guider et prendre un repère en cas de difficultés. Ils disent apprendre plus rapidement, que cela les motive et les implique davantage	p. 45
5.2.2.2.3. Ils apprécient le fonctionnement du professeur en deux temps : en début de leçon, qu'il s'engage physiquement dans l'activité des élèves et leur montre ce qu'il faut faire puis ensuite arrête de pratiquer, les observe et régule les élèves en difficulté pour qu'ils développent leur autonomie	p. 46
5.2.2.2.4. Ils estiment qu'un enseignant ou une enseignante ça ne change rien	p. 47
5.2.2.2.5. Synthèse	p. 47
6. Discussion	p. 48
6.1. Les croyances des élèves : quelques modes de fonctionnement pour être un enseignant efficace	p. 48

6.1.1. Lien entre engagement physique de l'enseignant et engagement des élèves	p. 49
6.1.2. Impact de l'engagement physique de l'enseignant sur la construction de connaissances chez les élèves	p. 51
6.1.3. L'engagement physique de l'enseignant au service du climat de classe	p. 53
6.2. Perspectives et limites méthodologiques	p. 53
6.2.1. Perspectives de formation	p. 53
6.2.2. Limites de cette étude	p. 54
7. Conclusion	p. 55
Table des matières	p. 56
Bibliographie	p. 60
Annexes	p. 63
4^{ème} de couverture	p. 156

1. Introduction

1.1. *Question de départ et motifs*

A l'origine de cette recherche, l'enjeu a été d'analyser les effets de la perception du corps de l'enseignant d'éducation physique et sportive dans l'activité des élèves en classe. Plus précisément, ce travail a pour objet de questionner les postures professionnelles de l'enseignant, sa mise en scène corporelle et de sa mise en activité dans la leçon d'éducation physique et sportive. « Chaque intervention verbale ou non verbale de l'enseignant crée une interaction avec les élèves dont l'objet peut être pédagogique ou didactique » (Boizumault, 2013, p. 5). Sensibles à la mise en activité de l'enseignant d'EPS lorsque nous étions élèves, nous nous interrogeons désormais sur cette question en tant que jeunes enseignants.

Alors que nous étions étudiants, la question de la mise en scène corporelle de l'enseignant au cours de ses interventions, nous a intrigués au vu des différences auxquelles nous avons été confrontés chez les enseignants que nous pouvions observer, dans leur façon d'enseigner. Conscients de l'impact des modes de fonctionnement de l'enseignant sur les élèves, nous avons alors décidé d'explorer plus précisément cette notion de mise en scène corporelle et de posture professionnelle de l'enseignant pour repérer des effets potentiels sur l'engagement des élèves, leurs apprentissages et le climat de classe. De nombreuses études, au même titre que celle-ci cherchent à mettre en valeur des paramètres qui permettraient de mettre en lumière les qualités d'un bon enseignant d'EPS et son efficacité quant à la réussite de ses élèves. Les relations qui s'agencent entre le professeur et ses élèves sont un paramètre à prendre en compte dans l'enseignement. « C'est une relation qui s'organise non seulement autour de représentations et d'*attentes*, mais aussi d'éléments affectifs et personnels qui prennent toute leur dimension dans les contacts réguliers et ritualisés tout au long de l'année » (Felouzis, 1997, p. 151).

La réussite des élèves dépend également de la qualité des relations qui se sont instaurées entre ces derniers et leur enseignant. Ce point de vue est partagé

par les chercheurs. « On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas » (Aspy et Roebuck, 1991). De plus, « 80% des apprentissages dépendent des dimensions affectives de l'être humain » (Guay & Lapointe, 2009, p. 15). Ce travail dépassera le seul point de vue de l'affectivité en s'intéressant aux postures de l'enseignant et à sa mise en scène corporelle dans la leçon d'Education physique et sportive. Cette recherche nous a semblé pertinente et originale, puisqu'elle porte sur un sujet qui a été peu étudié. En effet, « cette place du corps de l'enseignant dans sa classe a peu été étudiée » (Boizumault, 2013). D'autant plus que cette recherche se centre sur l'engagement physique de l'enseignant dans la discipline d'Education Physique et Sportive.

Si beaucoup de recherches se sont intéressées à l'aspect didactique de la discipline, cette étude va au contraire s'intéresser à des aspects plus difficilement évaluables de la leçon d'EPS autour de la question du « comment enseigner ? », également au service des apprentissages. « La gestion de l'élève pose un premier problème chez l'enseignant novice. S'il maîtrise le contenu de son cours et a préparé minutieusement de belles situations d'apprentissage, le comportement des élèves ne peut pas toujours être anticipé » (Boizumault, 2013, p.10). L'originalité de ce travail a été de s'appuyer sur une analyse qualitative qui a pris en compte une partie peu visible de la leçon d'EPS, à savoir les effets de la perception du corps de l'enseignant d'EPS lorsqu'il s'engage dans les tâches motrices avec les élèves.

Le premier point était de s'intéresser à la théâtralisation des interventions des enseignants d'éducation physique et sportive en classe ainsi qu'à leurs préoccupations lorsqu'ils décident de s'engager dans les tâches motrices avec les élèves. Plus précisément, lorsque l'enseignant décide de s'engager physiquement dans les tâches motrices qu'il a prescrites aux élèves, il apparaît une forme de théâtralisation dans son engagement ce qui explique le fait que nous souhaitons traiter conjointement ces deux notions. Le second point était de prendre en compte la perception des élèves sur cet engagement physique de l'enseignant. Autrement dit, nous avons voulu comprendre les significations que ces élèves donnent, ainsi que leurs jugements à l'égard de l'engagement physique (ou corporel) du professeur d'éducation physique et sportive dans les tâches qu'il prescrit aux élèves. De plus, nous avons souhaité comprendre comment la perception par les élèves du

comportement de l'enseignant et les significations qu'ils lui ont données, peuvent influencer leur propre engagement et leurs apprentissages dans les situations.

1.2. Enjeux professionnels

A partir de cela, différents enjeux professionnels se sont présentés, à savoir si l'engagement physique de l'enseignant et sa théâtralisation dans les tâches motrices étaient favorables à la réussite des élèves à travers différents facteurs, leur engagement dans les situations d'apprentissages, leurs apprentissages, le climat de classe. Est-ce que l'engagement physique de l'enseignant d'EPS participe à la réussite des élèves ? Est-ce qu'il leur permet d'aider à la construction de certaines connaissances ? Est-ce que son engagement physique dans les tâches qu'il prescrit peut susciter un engagement, de la motivation chez les élèves qui ont du mal à se mettre en activité ? Est-ce qu'il participe à créer un climat de classe favorable en favorisant les relations entre les élèves et l'enseignant ?

2. Question de recherche

Il a été tenté à travers cette étude d'analyser l'engagement physique de l'enseignant dans les tâches motrices proposées aux élèves selon deux points de vue différents, celui des enseignants et celui des élèves, ce qui nous amène à la question suivante : quelles sont les préoccupations de l'enseignant lorsqu'il décide de participer à l'activité motrice des élèves dans les tâches prescrites et de quelle façon les élèves perçoivent-ils cet engagement physique ?

3. Revue de littérature et cadre théorique

3.1. La mise en activité de l'enseignant d'EPS

« Il semblerait que la majorité des personnes dans la vie sociale ordinaire privilégie le texte (l'énoncé verbal) et considère les éléments co-textuels (vocaux et kinésiques) comme accessoires ou complémentaires. Ceci est lié au statut donné à la « verbalité ». Or, ces trois aspects fonctionnent en synergie et peuvent être alternativement le support principal de l'information. Toutefois, les aspects verbaux sont plus faciles à étudier, car immédiatement visibles et appréhendables. Ils constituent la partie rationnelle de la communication à l'inverse des voies corporelles dont les processus sont plus inconscients et affectifs » (Cosnier, 2006).

C'est à ces voies corporelles que nous avons accordé notre attention dans cette étude et plus précisément, aux comportements en classe de l'enseignant d'éducation physique et sportive. Dans cette étude, il était entendu par mise en activité de l'enseignant d'EPS, une participation à l'activité motrice des élèves dans les tâches d'apprentissage qui leur sont prescrites. Autrement dit, c'est un engagement physique ou moteur de l'enseignant dans les différentes tâches. Plus précisément cela peut concerner plusieurs temps de la leçon, de l'échauffement à une tâche plus complexe, de la démonstration à une mise en situation avec les élèves. A première vue, cela peut arriver lorsqu'il manque un joueur dans une équipe, pour compléter un binôme, pour aider un élève en particulier, etc.

Il est possible de considérer cet engagement moteur de l'enseignant comme un moyen de communication entre l'enseignant et les élèves. La communication qui consiste en l'action d'établir une relation avec autrui et de transmettre une information, une connaissance ou une émotion, mobilise des processus cognitifs et affectifs, conscients ou inconscients. L'ensemble des communications auraient pour objectif de créer un climat de classe favorable au travail (Epstein, 1989) à travers la mise en place d'une relation pédagogique inscrite dans un contexte institutionnel déterminé, l'école (Hess & Weigand, 1994). Cela renvoie directement aux objectifs professionnels précédemment cités où l'on va chercher à savoir si cet engagement de l'enseignant peut être un levier en termes de relation pédagogique et dans la création d'un climat de classe favorable. En effet, le concept de relation pédagogique implique la confiance entre l'adulte et le jeune (Boizumault, 2013, p.145) ce qui possiblement intéresse les professeurs d'EPS, dans l'optique de construire avec leurs classes dès le début de l'année un climat et une relation pédagogique favorables aux apprentissages.

Boizumault et Cogérino (2012) clarifient les impacts des Communications Non-Verbales (CNV) de l'enseignant sur ses élèves, tant du point de vue didactique que des relations pédagogiques. Pour Corraze (1980, p. 12) cité par Boizumault (2013, p. 31), les communications non verbales sont « l'ensemble des moyens de communication existant entre des individus n'usant pas du langage humain ou de ses dérivés non sonores (écrits, langage des sourds muets, etc.) ». Autrement dit, « Ces CNV désignent tout mode de communication n'ayant aucun recours au verbe, consciemment ou non. Il s'agit des silences, gestes, postures, tensions du corps,

mouvements, expressions faciales, regard, sourire, ton de la voix, rythme de l'élocution, vêtements, proxémie, etc., qui complètent le message verbal » (Boizumault, 2013) Ainsi, la Communication Non-Verbale désigne les échanges qui s'effectuent par l'absence de la partie proprement linguistique entre des individus. De plus, Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Schefflen & Watzlawick cités par Boizumault (2013, p.31) ont mis en avant que la communication interindividuelle (« interaction ») constitue pour les recherches en sciences humaines un élément déterminant. Bien que cet article ne se soit pas appuyé sur l'engagement physique de l'enseignant dans la pratique des élèves mais sur les CNV que le professeur d'éducation physique et sportive entretient avec ces derniers, il a tout de même été question de la place du corps de l'enseignant dans la classe, ce à quoi indirectement nous nous intéressons. Bonaiuto (2007) cité par Boizumault (2013, p.32), propose une classification des CNV en se basant sur les travaux d'Ekman et Friesen (1969) et de Argyle (1972). Dans ces catégories, apparaissent : 1) l'aspect extérieur – morphologie, silhouette, vêtements ; 2) Le comportement spatial ; 3) Le comportement cinétique 4) Le visage – regard et contact visuel, expression du visage ; 5) les signes vocaux verbaux dotés de signification paraverbale, signes vocaux non-verbaux, silences. Au vue de notre recherche, ce sont principalement la seconde et la troisième catégorie auxquelles nous porteront un intérêt particulier. La seconde catégorie concerne le comportement spatial – distance interpersonnelle, contact corporel, orientation dans l'espace, parfum. La troisième catégorie se construit autour du comportement cinétique – mouvements du tronc et des jambes, gestes des mains, mouvements de la tête. Pour nous, il semble envisageable d'inscrire la participation de l'enseignant à l'activité motrice des élèves en marge de ces CNV. En effet, l'engagement physique du professeur d'EPS ne correspond pas dans sa totalité aux catégories définies précédemment mais prend en compte certains de leurs aspects. Cet engagement peut intégrer du contact corporel, des comportements spatiaux, des orientations différentes dans l'espace mais également des comportements cinétiques de l'enseignant d'EPS.

Les travaux de Boizumault et Cogérino (2012) ont montré d'une part que "l'enseignant, par ses CNV, module pourtant la motivation et l'implication des élèves dans l'activité (Christophel, 1990 ; Harris & Rosenthal, 2005) ce qui impacte aussi leur apprentissage (Forest, 2008)". En effet, il n'y a pas d'apprentissages sans

motivation, sans envie. C'est pourquoi « le professeur donne constamment de sa personne « physique » pour capter l'attention des élèves, plus même pour les séduire et les fasciner » (Pujade-Renaud, 1984 p.58). De plus, « parmi les facteurs qui influencent le sentiment de bien-être chez les élèves, la nature et la qualité des relations avec leurs enseignants (enseignants attentifs, justes et qui les prennent en considération) est le facteur le plus influent (Meuret & Marivain, 1997) ». D'autre part, Boizumault (2012) s'est appuyée sur le Concept d'immediacy » (Anderson 1979, Merhabian 1971) qui est un champ des sciences de l'éducation réalisant des travaux portant sur les comportements de proximité de l'enseignant avec les élèves. Ce concept d'immediacy émet l'idée que « la proximité favorise les liens. Dès que l'enseignant s'approche de l'élève, celui-ci devient plus attentif, vigilant et exécute les exercices attendus beaucoup plus sérieusement. Un élève dont l'attention est portée sur lui s'investira davantage en classe ». C'est pourquoi un des enjeux principaux de cette recherche est de savoir si l'engagement physiquement de l'enseignant dans l'activité des élèves permet également à l'élève de s'investir, d'être davantage motivé dans les tâches d'apprentissages pour tendre vers la réussite des élèves dans les apprentissages.

3.2. *Théâtralisation de l'activité des enseignants*

« Le contexte d'enseignement de l'Education physique et sportive est particulier puisque les lieux d'enseignement sont multiples et les espaces d'évolution variés (piscine, gymnase, stades, etc.). Cette gestion des espaces, des élèves et des apprentissages implique que les enseignants utilisent leur corps pour transmettre différentes informations » (Boizumault, 2013). Nous entendons par le terme théâtralisation le fait d'assimiler le cours à une pièce de théâtre dans laquelle l'enseignant jouerait un rôle. Autrement dit, nous nous intéressons à sa façon de communiquer avec ses élèves, d'amplifier ses réactions, ses émotions au service de la gestion de classe et de la réussite des élèves. Pujade-Renaud (1983) qualifie de « théâtralisation pédagogique », le corps de l'enseignant « mis en scène » avec tout ce qu'il implique de gestuelle, de paroles, de regards. Lorsque l'enseignant partage l'activité des élèves dans une tâche motrice, il s'opère une certaine théâtralisation de ses mouvements et de ses réactions, une capacité de mise en scène. Plus précisément, on peut les voir amplifier certains gestes, adapter leur motricité à celle de certains élèves en difficulté, exagérer certaines émotions dans

le but de créer un effet. « L'attitude du maître comédien est à la fois inévitable et souhaitable » (Hannoun, 1989). En se basant sur des travaux réalisés à l'école primaire (Moulin, 2004), cette mise en scène pourrait être en éducation physique et sportive une condition *sine qua non* de l'efficacité de l'enseignant, tant dans la gestion de classe, dans la relation aux élèves que pour les apprentissages de ces derniers (Boizumault, 2013). Autrement dit, cette mise en scène de l'enseignant serait un facteur pédagogique à prendre en compte. Dans cette étude de cas, il va s'agir d'analyser cette question à partir de la perception des enseignants et des élèves à partir d'enregistrements en situation.

L'activité d'enseignement, est régulièrement comparée à celle d'un comédien évoluant sur scène (Runtz-Christian, 2000). « En effet, il suffit d'évoquer les acteurs, l'entrée en scène, le besoin de tenir son public ou de produire un effet sur lui, pour décrire ce qui se passe dans une classe. » (Visioli, 2011). Cela nous semble particulièrement intéressant à traiter de façon à coupler cette théâtralisation avec la notion d'engagement moteur de l'enseignant. Dans leur recherche, les résultats montrent que les enseignants ont développé une capacité à rendre significatif par leur comportement leurs propres intentions d'action pour les élèves : c'est entre autres par des postures, gestes, placements et déplacements qu'ils donnent à voir et à comprendre ce qu'ils attendent des élèves (Visioli, 2011). De plus ces enseignants mobilisent la dimension expressive de leurs gestes professionnels afin d'exploiter une large palette d'émotions et d'obtenir des effets variés sur les élèves : réprimer, inhiber, atténuer les émotions des élèves, faire diversion, mais aussi imprimer une tonalité, établir une ambiance qui soit à la fois studieuse et détendue. Est-ce que la partage de l'activité motrice des élèves ne pourrait pas participer à créer des effets variés sur l'activité des élèves ?

3.3. Les postures professionnelles des enseignants d'EPS

Dans cette étude, nous voulions tenter d'établir des profils d'enseignants en fonction de ce qui les caractérisait dans leur manière d'intervenir physiquement dans l'activité des élèves et de théâtraliser leur enseignement. Notre objectif était d'identifier différents profils d'enseignant pour pouvoir confronter la perception qu'ils avaient de leur manière d'enseigner avec celle des élèves.

Delignières (2016) distingue trois postures professionnelles de l'enseignant d'EPS : le scientifique, le didacticien, le coach. Pour lui, l'enseignant scientifique est celui qui « se trouve face à un objet (le corps de l'élève) qu'il doit régénérer, développer ou renforcer [...] Il est important de noter que dans ce cadre l'élève n'apprend rien qu'il ne possède déjà. Il développe ce qu'il est, ses « ressources », son adaptabilité, son « intelligence motrice » ». Autrement dit, l'enseignant qui adopte cette posture s'appuie sur des savoirs scientifiques pour développer le corps et la motricité de l'élève.

La posture de didacticien ne se centre plus « sur l'élève, mais sur l'élève apprenant, donc sur les rapports de l'élève au savoir. Il est important de noter que l'on ne peut parler de didactique qu'à partir du moment où un savoir extérieur à l'élève a été clairement identifié ». Ce qui va caractériser l'enseignant adoptant cette posture, c'est sa capacité à transposer des « savoirs savants » en savoirs scolaires qui sont accessibles à l'élève.

« Enfin, ce qui est visé par le professeur « coach », c'est que « l'élève construise une capacité à agir dans des situations complexes, incertaines, collectives, chargées de sens et d'enjeu [...] Clairement dans ce nouveau cadre l'enseignant n'apparaît plus comme le dépositaire d'un savoir identifié qu'il va transmettre à l'élève. L'élève va devoir construire une capacité singulière, à gérer des situations complexes et incertaines. Il me semble que dans cette optique, l'enseignant a surtout un rôle d'accompagnateur, de guide, de compagnonnage, d'assistance, de conseil ou pour reprendre un terme plus actuel, de « coach » » (Delignières, 2016). Autrement dit, un enseignant adoptant cette posture est caractérisé par la volonté que l'élève ne soit pas seulement en action mais qu'il soit acteur dans les tâches d'apprentissage. Un des enjeux est qu'il construise lui mêmes les réponses aux problèmes posés pour s'approprier les savoirs correspondants. « Les évolutions récentes des finalités de l'Ecole tendent à orienter les missions de l'enseignant dans ce sens ».

4. Méthode

4.1. Recueil des matériaux

Cette partie présente les méthodes de recueil et de traitements des données de cette recherche. L'ensemble de cette étude a été organisée de façon à prendre en compte à la fois le point de vue de l'enseignant à partir d'entretiens d'auto confrontation et celui des élèves autour de *focus groups*.

4.1.1. Présentation et contexte

Cette recherche a été réalisée au collège Alice Milliat lors du mois de mars 2018. Elle a été menée en collaboration avec des enseignants d'EPS issus de cet établissement et des élèves scolarisés dans les classes dont ces professeurs avaient la responsabilité. L'ensemble du travail s'est réalisé avec des classes de 5^{ème} et de 4^{ème}.

4.1.2. Autorisations préalables

Après avoir obtenu l'accord du chef d'établissement pour mener cette étude, l'étape suivante a été de convenir, avec les enseignants d'EPS concernés, des dates et des créneaux d'intervention sur lesquels l'étude pouvait être menée. Suite à cela, les enseignants, les élèves concernés et leur famille ont été informés de cette recherche par courrier (cf. annexe). L'objet de notre étude, les règles de confidentialité ainsi qu'une autorisation de droit à l'image y étaient jointes et précisées, de façon à pouvoir filmer la classe en situation et mener les différents entretiens (cf. annexe). Les chercheurs ne pouvant être disponibles, ce sont des professeurs des classes concernées qui ont présenté l'étude aux élèves tout en distribuant les courriers à la veille des vacances scolaires. Les élèves qui ont participé à cette recherche étaient volontaires, après un appel à participation, que le chercheur a lui-même effectué auprès des classes concernées. Il a ainsi pu préciser de nouveau en quoi consistait la recherche menée, le rôle que les élèves auraient à jouer et leur rappeler les règles de confidentialité.

4.1.3. Participants

Dans le cadre de cette étude, un enseignant et une enseignante avaient volontairement été choisis en tant que participant et participante. Délibérément,

deux enseignants avaient été choisis, aux profils a priori particulièrement « contrastés » du point de vue de leur tendance plus ou moins grande à s'engager physiquement dans les tâches motrices avec les élèves. L'enseignante responsable de la classe de 5^{ème} était concernée par l'étude de 8h à 10h le mardi et l'enseignant de la classe de 4^{ème} de 10h à 12h le mardi.

D'un côté, l'enseignante avait 35 ans, comptait douze années d'enseignement, était spécialiste de natation, titulaire d'un Brevet d'État d'Éducateur Sportif des Activités de la Natation (BEESAN) et n'avait aucune expérience en club. L'enseignante qui participait à cette recherche avait une tendance plutôt faible à s'engager physiquement dans les tâches motrices avec les élèves. Plus précisément, elle se plaçait souvent de manière à pouvoir observer l'ensemble de sa classe et passait réguler les différents groupes en circulant à travers eux.

D'un autre côté, l'enseignant avait 37 ans, comptait onze années d'enseignement, était spécialiste d'handball et avait entraîné pendant trois années dans les quartiers sensibles. L'enseignant participant avait une tendance plutôt forte à s'engager physiquement dans les tâches motrices avec les élèves. De plus, il était possible de dire qu'il théâtralisait ses émotions et ses comportements de manière exagérée en plus d'utiliser des métaphores lors de la transmission de consignes.

En ce qui concernait les classes, outre le fait que les élèves se différenciaient par leur âge, la classe de 4^{ème} était composée essentiellement d'élèves ayant des options. Le niveau scolaire et les attitudes scolaires étaient en général meilleurs que ceux de la classe de 5^{ème}. Les *focus groups* avaient rassemblé de leur côté 22 élèves volontaires. A la base 24 élèves volontaires étaient souhaités mais seulement 22 s'étaient portés volontaires. Les élèves interrogé(e)s lors de ces entretiens étaient âgé(e)s entre 12 et 14 ans et il y avait une parité entre les garçons et les filles suite à la demande des chercheurs.

4.1.4. Enregistrements des comportements et des communications en situation

Les comportements et les communications ont été enregistrés en situation pendant deux leçons d'1h30 effectives, soit une avec chaque classe. Les

comportements des élèves et de l'enseignant ont été filmés grâce à une caméra qui suivait leurs actions en permanence au long de la leçon selon un plan large. Les interventions verbales des enseignants ont été recueillies grâce à un micro HF fonctionnant par Bluetooth dont le récepteur était connecté à la caméra. Si la caméra ne parvenait pas à couvrir tout le champ du gymnase, la priorité restait à l'enregistrement des comportements de l'enseignant en situation. Il a été convenu que l'enregistrement *in situ* serait effectué dans l'APSA « badminton » avec la classe de 5^{ème} et dans l'APSA « step » avec la classe de 4^{ème} en début de séquence. Les contextes d'APSA n'ont pas été exclusivement choisis pour cette étude mais ont principalement été définis en raison des contraintes temporelles, spatiales et de programmation auxquelles nous avons dû faire face. L'intégralité des deux leçons a été filmée selon un découpage en lien avec les différentes situations d'apprentissage vécues par les élèves dans le but de minimiser les pertes de données si la limite de stockage de la caméra est atteinte ou si les piles des micros HF sont usées.

4.1.5. Les focus groups

Quatre *focus groups* ont été réalisés avec des groupes non mixtes de 5 à 6 élèves. Pour chaque classe, il a été convenu de faire deux entretiens avec un groupe composé de filles puis un groupe composé exclusivement de garçons. En s'appuyant sur une thèse (Bréau, 2018) et les recherches s'intéressant aux expériences vécues par les élèves en EPS (e.g., Fiset, 2013 ; Lyngstad, Hagen & Aune, 2016), l'utilisation des *focus groups* a été privilégiée afin de favoriser les échanges sur le vécu d'élèves adolescents (Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten, 2002), en situation de classe mais aussi pour rendre les données recueillies plus exhaustives compte tenu du nombre de participants.

Les *focus groups* se sont tous déroulés dans un lieu neutre (salle de classe) sur des temps scolaires de vie de classe ou d'étude. Afin de favoriser quantitativement les interactions, ces entretiens ont été menés le plus tôt possible après les enregistrements *in situ*, l'après-midi même pour les élèves de la classe de 5^{ème} et une semaine et trois jours plus tard pour les élèves de la classe de 4^{ème}. Cette différence s'explique par le manque de disponibilité des élèves de cette classe ayant des emplois du temps qui ne coïncidaient que rarement sur les temps d'étude. Les deux chercheurs étaient présents tout au long des séances avec les élèves.

Les participants formaient un cercle autour de l'ordinateur permettant aux élèves de se remémorer leurs expériences vécues en diffusant les différentes séquences de la leçon qui avaient été filmées. Les séquences repassées aux élèves avaient fait l'objet d'une sélection préalable en fonction des intérêts des chercheurs compte tenu de l'objet d'étude. La caméra enregistrait les communications de ces entretiens via le micro HF, posé sur une chaise, au milieu du cercle formé par les participants. Avant de commencer les discussions, il était rappelé en début de séance, les conditions d'anonymat des opinions de chacun et chacune. La durée de ces entretiens variait entre 15 et 20 minutes. Afin de favoriser les interactions lors des séances, un guide d'entretien a été préparé en amont par les chercheurs pour permettre d'exploiter au mieux le temps alloué (« Pour vous, c'est quelque chose que vous avez l'habitude de faire ? », « C'est-à-dire, tu te sens comment ? », « Qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là, quelles sont vos préoccupations ? », « Qu'est-ce que vous en pensez lorsqu'il pratique avec vous ? », « Est-ce que pour toi ça change quelque chose ? »). De plus, la diffusion de la vidéo in situ a permis aux élèves de verbaliser leurs expériences vécues et de favoriser les prises de parole à partir de comportements concrets. Grâce à cette diffusion, les chercheurs utilisaient des relances auprès des élèves portant sur leurs actions, leurs interactions avec l'enseignant, les actions de l'enseignant en leur demandant d'explicitier un comportement (Qu'est-ce que tu fais ?), de traduire des pensées (Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?), des émotions (Qu'est-ce que tu ressentais à ce moment précis ?). Ces relances permettaient, au même titre que pour un entretien d'auto-confrontation, de maintenir un discours chez les élèves dans une situation donnée et d'éviter le développement d'un propos décontextualisé (Saury et al., 2013).

4.1.6. Les entretiens d'auto-confrontation

Au sein de cette recherche, deux entretiens d'auto-confrontation ont également été réalisés, un avec chaque enseignant ayant participé à cette étude. L'entretien d'auto-confrontation consiste à confronter l'acteur aux enregistrements audiovisuels de son activité, en vue de favoriser une remise en situation. Autrement dit, les entretiens d'auto-confrontation permettent de s'intéresser au vécu de l'acteur en situation (Saury et al., 2013). Dans le cas de cette étude, il s'agissait de placer l'enseignant(e), sujet de notre recherche, face aux

enregistrements in situ pour qu'il verbalise sur ce qui s'était passé dans la situation de son propre point de vue.

L'entretien avec l'enseignante s'est déroulé dans un lieu neutre (une salle de travail) quelques heures après l'enregistrement des comportements et des communications en situation. L'entretien a duré 19 minutes et 20 secondes et a été filmé grâce à une caméra équipée d'un micro HF, posée entre les chercheurs et l'enseignante, qui se retrouvaient face à la vidéo de la leçon de badminton diffusée sur un ordinateur. Lors de cette auto confrontation, les deux chercheurs étaient présents. De la même manière que pour les *focus groups*, les chercheurs ont essayé de mener ces entretiens le plus tôt possible après les enregistrements in situ afin de faciliter l'accès au vécu de l'acteur. Cependant, par manque de créneaux communs entre l'enseignant, acteur de la leçon de step, et les chercheurs, le second entretien d'auto-confrontation a été réalisé plus tardivement (3 semaines plus tard) dans le gymnase sur un temps d'association sportive de manière écourtée (entre 7 à 8 minutes). Un seul chercheur était présent lors de ce second entretien. Le matériel ayant été rendu, seules les communications de cet entretien ont été enregistrées grâce à une application faisant office de dictaphone sur téléphone portable. Avant de commencer les entretiens, il était rappelé en début de séance, les conditions d'anonymat des opinions de chacun et chacune. Les séquences de la leçon diffusées à l'enseignant et l'enseignante avaient fait l'objet d'une sélection préalable pour tenter de faire verbaliser les acteurs sur cet objet d'étude. Les chercheurs ont veillé à maintenir un questionnement pour permettre d'accéder au vécu des acteurs. Ces questions de relance avaient pour but d'encourager l'expression des acteurs sur leurs différentes actions (Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?), leurs communications (qu'est-ce que tu leur dis ?), leurs préoccupations et focalisations (qu'est ce qui te préoccupe à ce moment-là ?) et ses interprétations (« Que te dis-tu à ce moment précis ? »). En d'autres termes, les enseignants, acteurs de cette recherche expérimentale étaient invités à expliciter ce qui se passait lors de la leçon lorsqu'ils étaient confrontés à son enregistrement in situ pour mieux comprendre leurs préoccupations.

4.2. Traitement des données

4.2.1. Transcription des *focus groups*

Suite à cela, les *focus groups* ont été intégralement retranscrits à l'aide du support vidéo et d'un logiciel de traitement de texte. Le temps y était précisé et tous les commentaires ont été reliés à leur auteur. La caméra, étant centrée principalement sur l'écran pour favoriser le confort des élèves qui ne souhaitent pas être filmés, ne permettait pas de nommer un élève précis pour chaque commentaire. Tous les noms qui peuvent y figurer ne sont pas les noms réels des personnes ayant participé à cette recherche.

4.2.2. Catégorisation des commentaires pour les *focus groups*

À partir de la transcription des *focus groups* et de l'enregistrement des deux leçons d'EPS filmées, nous avons analysé les commentaires et comportements des acteurs pour extraire, sur un nouveau traitement de texte, ceux qui faisaient référence à la perception par les élèves de l'engagement physique de leur enseignant(e). Ces extraits de corpus sélectionnés ont ensuite permis de caractériser des types d'interventions des enseignants en lien avec l'engagement physique de leur enseignant(e) (ex : « L'engagement physique du professeur les motive et leur permet d'être plus concentrés dans la tâche prescrite. »). Un choix et un affinement des catégories a ensuite été réalisé pour permettre une meilleure lisibilité dans l'analyse des résultats. Enfin, pour illustrer chacune des catégories, nous avons ensuite sélectionné et intégré un ou plusieurs commentaires des acteurs (ex : « la motivation est plus présente quand il est en train de le faire »).

4.2.3. Transcription des entretiens d'auto-confrontation

De même, l'ensemble des communications a été retranscrit sur un logiciel de traitement de texte en remplaçant chaque commentaire dans le temps de l'entretien et en leur attribuant à chacun un auteur. Tous les noms qui peuvent y figurer ne sont pas les noms réels des personnes ayant participé à cette recherche.

4.2.4. Catégorisation des commentaires pour les entretiens d'auto-confrontation

À partir de la transcription des entretiens d'auto-confrontation et de l'enregistrement des deux leçons d'EPS filmées, nous avons analysé les commentaires et comportements des enseignants pour extraire, sur un nouveau traitement de texte, ceux qui soulignaient des traits particuliers de leur engagement physique mis en lien avec leurs préoccupations. Ces extraits de corpus ont ensuite permis de caractériser des types d'interventions des enseignants en lien avec leur engagement physique tout en les reliant à leurs préoccupations (ex : « Démonstration réalisée uniquement pour un nouvel exercice afin que la consigne soit mieux comprise et pour obtenir un meilleur résultat »). Un choix et un affinement des catégories ont ensuite été réalisés pour permettre une meilleure lisibilité dans l'analyse des résultats. Enfin, pour illustrer chacune des catégories, nous avons ensuite sélectionné et intégré un ou plusieurs commentaires des acteurs (ex : « Oui là je voulais avoir un résultat immédiat »).

5. Résultats

Le traitement des données a été conçu en deux parties. Dans un premier temps, sont représentées les catégories mettant en évidence une caractérisation qualitative des interventions de l'enseignante reliée à ses préoccupations puis sont représentées les catégories sur la perception des élèves filles puis garçons des interventions qualitatives de leur enseignante dans l'activité badminton. Dans un second temps, sont représentées les catégories mettant en évidence une caractérisation qualitative des interventions de l'enseignant reliée à ses préoccupations. Puis sont représentées les catégories sur la perception des élèves filles et garçons des interventions qualitatives de leur enseignant dans l'activité badminton.

Les situations d'apprentissages évoquées dans les catégories sont issues des deux leçons de badminton et de step qui ont été filmées. Comme il a déjà été expliqué auparavant, l'intégralité des deux leçons a été filmée selon un découpage en lien avec les différentes situations d'apprentissages vécues par les élèves. C'est pourquoi, pour les situations d'apprentissages qui vont être évoquées dans les

catégories suivantes, il a été précisé dans quelle vidéo la situation est présente et à quel moment précisément.

5.1. Intervention de l'enseignante (Mme Gautier) et perception des élèves

Cette catégorie met en évidence dans un premier temps une caractérisation qualitative des interventions de l'enseignante reliée à ses préoccupations. Ces données ont été recueillies à partir des vidéos de la leçon de badminton ainsi que l'entretien d'auto-confrontation réalisé avec Mme Gautier. Ensuite, sont représentées les perceptions des élèves filles et des élèves garçons compte tenu de la caractérisation qualitative des interventions de l'enseignante à partir des *focus groups* réalisés, tout en prenant appui sur les enregistrements de la leçon de badminton. Les catégories sont disposées de sorte à pouvoir faire une distinction plus claire entre la caractérisation qualitative des interventions de l'enseignante reliée à ses préoccupations et les perceptions que les élèves en ont.

5.1.1. L'intervention du point de vue de l'enseignante

5.1.1.1. Etre directive dans sa communication avec les élèves pour fixer un cadre

En début de cours, la préoccupation de l'enseignante est explicite dans ses commentaires en auto-confrontation quant à sa volonté d'imposer une rigueur de travail dans son cours « *Là c'est fixer un cadre, c'est la deuxième séance donc fixer une routine, une habitude sur l'activité. Donc pour l'instant je suis directive sans forcément montrer mais ouais fixer le cadre ça serait ça la priorité* ».

« (...) et d'ailleurs sur l'installation du matériel c'était pareil, je n'ai rien montré, j'ai rien fait avec eux. Parce qu'en fait c'est vraiment propre à cette classe qui a des gros soucis d'organisation, d'écoute et tout. Donc je les amène à construire eux-mêmes leur mode de fonctionnement et c'est pour ça que j'avais créé une entreprise pour l'installation du matériel donc là pour l'instant c'est le cadre ».

De même, lors de la première situation avec le maniement de la raquette (vidéo n°3 de la leçon à 16'19) Thomas faisait part à l'enseignante que « *la raquette*

elle est naze », elle l'avait alors interrompu de suite fermement « *Thomas s'il te plait c'est bon, tu me fatigues là !* ». Suite à cette réponse, Thomas avait fini par retourner directement sur son terrain.

Enfin, à la fin de la première situation incluant le maniement de la raquette, l'enseignante a donné un coup de sifflet pour terminer la première situation incluant le maniement de la raquette (vidéo n°3 de la leçon à 16'22) « *Quand je siffle c'est stop et c'est tout de suite ! Vous posez votre raquette sur la ligne de service ! (...). On pose sa raquette sur la ligne de service..., voilà ! Donc quand je siffle c'est direct, on arrête et c'est une habitude à avoir.* ». On constate qu'elle demande le silence rapidement de la part des élèves et que le ton de la parole est élevé et autoritaire.

5.1.1.2. Démonstration en situation nouvelle : compréhension et résultat immédiat

L'enseignante a réalisé une démonstration des pas chassés pour la suite des exercices lors de l'échauffement spécifique (vidéo n°1 à 8'15), elle l'a fait puisqu'elle voulait « *Etre sûre qu'ils répondent à ma consigne, c'est à dire avoir des pas chassés bas. Parce que, ce qu'ils ont tendance à faire, en pas chassés, c'est souvent les pas sautés. Parce que quand je ne donne pas de consigne c'est plutôt naturellement jambes tendues, donc là je voulais qu'ils forcent sur la flexion des jambes* ».

De même à la question lors de l'entretien d'auto-confrontation « *D'accord, donc si je comprends bien ton raisonnement, là tu décides de leur montrer pour être sûre qu'ils fassent la bonne chose en fait ?* » elle avait répondu « *Ouais tout de suite ! (...)* là je voulais avoir un résultat immédiat quoi. Là on n'est pas sur une réflexion ou une phase de recherche, c'est (...) représenter pour toujours remettre dans le cadre, qu'ils reprennent des habitudes pour le badminton ».

A contrario, pour la situation du multi-volant lors de la leçon de badminton (début vidéo n°2 de la leçon) où les élèves sont amenés en un contre un à devoir, sans raquette, renvoyer le plus de volants possible chez l'adversaire dans un temps imparti, l'enseignante estimait ne pas avoir besoin de réaliser de démonstration pour un exercice qui avait déjà été effectué lors des leçons précédentes « *On l'avait déjà fait donc comme c'est quelque chose qu'ils avaient déjà vécu, pas besoin de*

démontrer, je l'avais démontré je pense la semaine dernière », « Eux tout de suite ils savaient de quoi je parlais et là c'est pour ça, je leur annonce une nouvelle règle, donc là je leur montre par contre ».

Enfin, parfois les démonstrations effectuées par l'enseignante étaient longues. C'est le cas de la « démonstration » où elle avait montré, toute seule, juste raquette à la main et sans volant, les étapes à effectuer devant les élèves pour expliquer le maniement de la raquette (dès le départ de la vidéo n°3) qui, au total avec l'explication de la consigne, va durer 7'30. La préoccupation de l'enseignante à ce moment-là apparaît dans l'extrait d'auto-confrontation suivant : *« Bah là c'est, alors à la fois j'étais partagée, parce que je voulais leur donner les bases et puis à la fois moi, j'aime bien que l'élève il découvre par lui-même, un peu type motricité, tu leur donnes un truc et qu'ils... »*. Elle avait ainsi constaté ainsi par elle-même que son intervention était trop longue et qu'elle avait vite perdu l'attention des élèves puisqu'elle l'a dit explicitement dans ses commentaires en auto-confrontation en revoyant la leçon sur les vidéos *« et là déjà je me disais... j'en ai trop dit, j'aurais presque dû leur dire « allez-y ». Donc là je... sur le coup en fait je n'ai pas assez anticipé ma préparation de cours en me disant « je leur donnerai la raquette, vous allez en échanges et puis bah vous testez, qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce que vous observez ? » et là j'étais déjà partie dans mes explications donc ... c'est pour ça je commençais à... même à m'embrouiller, à pas être claire, ça commence à durer longtemps, donc eux derrière ils se dispersent donc voilà. Pas assez anticipé comment j'allais leur amener le truc et puis en fait je me rends compte qu'il y a beaucoup d'élèves en difficulté. »*. L'explication du maniement de la raquette continuait d'avancer à la vidéo lors de l'entretien d'auto-confrontation et l'enseignante maintenait une nouvelle fois son ressenti vis à vis de la longueur de son intervention auprès des élèves *« Là je pense que je les noie, il y a trop d'info'... et puis c'est long au final » (...)* *« Et puis on voit qu'ils ont envie de la manipuler la raquette, ça fait déjà un petit moment. » (...)* *« et puis à un moment donné je me dis « faut que j'arrête, là je les perds » »*.

5.1.1.3. Pendant la mise en activité : analyser et intervenir pour réguler les élèves en difficulté

L'enseignante ne s'engage pas ou peu physiquement dans l'activité des élèves. Lorsque ces derniers sont en activité, Mme Gautier circule entre les terrains et intervient pour réguler les élèves en difficulté. Par exemple, après les explications concernant le maniement de la raquette, les élèves se sont mis en situation sur les terrains. L'enseignante a ensuite observé des élèves sur un terrain et est intervenue auprès d'un élève pour le réguler de manière uniquement orale (vidéo n°3 à 9'40) « *alors tu peux me montrer comment tu tiens ta raquette, vas-y fais « marteau » avec. Voilà d'accord !* ». Sa préoccupation lorsqu'elle va vers les élèves est alors de les réguler et de les amener à comprendre certaines choses : « *Là qu'ils... (se focalisent sur) la position de la raquette et la tenue de la raquette parce que j'en vois qui l'emploient « poêle à crêpe là ». Donc essayer de réguler et puis comprendre qu'on va frapper plutôt avec la partie intérieure que la partie extérieure. Donc là qu'ils soient... déjà positionnement de la raquette ouais ça ne serait pas mal* ».

Après ça, elle est intervenue auprès d'une élève (vidéo n°3 à 10') qui lui a dit qu'elle n'arrêtait pas de loper le volant. Suite à cela, elle ne lui a pas montré comment faire mais l'a amenée à se questionner pour trouver des réponses « *c'est à toi de prendre l'information (...) c'est normal, tu es en train de découvrir ta raquette, la longueur du manche, donc pour l'instant c'est pour ça je vous dis « expérimentez »* ». À ce moment de la leçon, la préoccupation de l'enseignante n'est donc pas de montrer en action à l'élève comment faire mais qu'il trouve par lui-même la réponse : « *Ouais, je voudrais qu'elle cherche tout le temps à se positionner sous le volant pour taper au-dessus parce qu'ils ont tendance à attendre que le volant descende et ils le prennent en dessous et donc du coup, là ma priorité c'est vraiment de dégager haut, qu'ils maîtrisent le dégager haut* ».

Ensuite, elle est allée réguler un troisième élève et a commencé par lui donner un conseil, mais cette fois-ci elle ne s'est pas arrêtée là puisqu'on observe qu'elle a également démontré à cet élève, à distance, la posture à adopter « *essaye de t'ancrer au sol Thomas au moment où tu vas frapper tu te déplaces sous le volant, tu te stabilises au sol et ensuite tu tapes (...)* » (vidéo n°3 à 13'53). Voici les

préoccupations qu'elle évoque lors de l'entretien d'auto-confrontation : « *j'observe un problème qui est différent parce que Thomas c'est une autre problématique, c'est un élève qui est vraiment tout mou donc lui il fait tout en même temps donc là je cherche à différencier les différents moments qu'il va y avoir dans un moment très court. Donc un, se déplacer, deux, se stabiliser sur ses appuis et frapper. On va dire que lui il ne maîtrise pas du tout ça, ça montre qu'il ne maîtrise pas vraiment sa motricité et son corps dans l'espace. Donc voilà c'est pareil, je lui dis « pieds décalés et le gauche devant » et il garde le pied droit devant ».*

Concernant les phases de « match » (en coopération) (vidéo n°3 à 18'22), Mme Gautier s'est effacée davantage pour laisser plus d'autonomie aux élèves. Elle s'est focalisé sur l'observation et éventuellement certaines régulations si besoin. Lors de l'entretien d'auto-confrontation elle a expliqué que « *c'était la phase d'avant. Là c'est une phase où je chronomètre, je gère juste le temps et eux ils ont des objectifs, des cibles à atteindre donc c'est l'objectif/la cible à atteindre qui doit les encourager à prendre le temps. D'ailleurs c'est là où on voit qu'il y'en a qui progressent et qui arrivent à augmenter leur cible par rapport aux premières tentatives.* ». D'autre part, elle a ajouté que sa focalisation était aussi basée sur le fait « *d'essayer d'intervenir* », « *Aller aider, venir...* ». Elle avait même fini par expliquer lors de l'entretien d'auto-confrontation qu'elle trouvait être parfois statique pendant le cours « *J'ai tendance à être assez statique et puis souvent orientée plutôt sur ces terrains-là. Alors est-ce que je suis naturellement attirée par les élèves qui sont plus en facilité... ? C'est pour ça, il faut que je me force à... je ne bouge pas toujours beaucoup* », « *Il y a certainement des élèves où je ne suis presque pas passée* ».

5.1.1.4. Synthèse

Par rapport à l'objet d'étude, il a été constaté que l'enseignante ne théâtralise pas son intervention, elle ne joue pas un certain rôle de « comédien ». Au contraire, elle adopte le profil d'une enseignante plutôt autoritaire et directive qui souhaite contrôler sa classe et s'efforce de « fixer un cadre » dans lequel les élèves doivent s'inscrire pour le bon déroulement de la leçon.

D'autre part, son engagement physique est relativement faible lors des explications de consignes. Mme Gautier réalise uniquement des démonstrations

lorsqu'il s'agit d'expliquer une nouvelle consigne afin qu'elle soit plus facilement comprise. De plus, selon elle, les résultats sont meilleurs chez les élèves après qu'elle ait réalisé une démonstration puisqu'ils visualisent davantage les critères de réalisation. Il a également été constaté qu'elle réalise parfois des démonstrations trop longues. On peut s'appuyer sur ses propos lorsqu'elle démontre le maniement de la raquette, puisqu'elle a dit faire cela pour leur donner les bases nécessaires à leurs apprentissages mais a avoué en dire trop, s'embrouiller et perdre rapidement l'attention des élèves. Elle s'est d'ailleurs rendu compte les élèves n'ont pas suivi ses explications puisqu'après cette démonstration, elle a observé que beaucoup d'entre eux sont en difficulté.

Aussi, lorsque les élèves sont en activité, son engagement physique dans l'activité des élèves reste faible. En effet, on observe peu de fois le moment où elle régule un élève en démontrant un geste à effectuer et à aucun moment on la voit échanger des volants avec des élèves pour montrer concrètement en action comment réaliser telle chose ou autre. Le plus souvent il s'agit de régulations verbales où elle donne des conseils à l'aide de critères de réalisation, où elle guide l'élève et l'amène à se questionner pour trouver par soi-même une réponse. Elle a même ajouté, concernant son engagement physique, qu'elle se trouvait statique à certains instants du cours, notamment et surtout à partir du moment où les élèves commencent les situations de match.

5.1.2. Perception des élèves de 5^{ème} de l'intervention de l'enseignante

5.1.2.1. Perception des élèves filles

5.1.2.1.1. Démonstration nécessaire en situation nouvelle : meilleure compréhension des consignes

Concernant l'échauffement où l'enseignante donnait les consignes orales aux élèves avec des allers-retours (monter-genoux, talon-fesse...) dans leur demi-terrain (vidéo n°1 à partir de 3'37), à la question posée lors du *focus group* « *Est ce qu'il aurait été mieux qu'elle vous fasse une démonstration ou pas ? Une démonstration de ce qu'il y avait à faire plutôt que de donner la consigne ?* », voici leur réponse « *Non elle l'avait déjà faite au premier cours* ». Néanmoins lorsque

Mme Gautier a demandé aux élèves de faire des allers-retours en pas chassés, elle a décidé cette fois-ci de réaliser une démonstration, voici ce que les filles en ont pensé « *ça nous aide à savoir comment on fait.* ». Plus précisément, lorsqu'il leur a été demandé : « *Parce que du coup avant qu'elle vous fasse les pas chassés, est-ce que vous les faisiez pareil ?* » voici une réponse « *Non pas vraiment* », ça leur a permis de mieux comprendre qu'il fallait « *aller jusqu'à la ligne et on fait des pas chassés tout droit à l'aller et après on retourne en arrière (mime en zigzags)* ».

Néanmoins les filles ont évoqué le fait que certaines explications/démonstrations soient trop longues. Elles ont estimé que l'enseignante répétait trop souvent les mêmes choses et que cela engendrait rapidement de la déconcentration. Pour cause, voici leur avis lors du *focus group* par rapport à la longue intervention de l'enseignante sur le maniement de raquette (dès le départ de vidéo n°3) : « *Bah des fois les explications de Mme Gautier elles sont longues, elle fait de longues explications du coup on est moins...* » « *Et puis des fois elle n'arrête pas de dire tout le temps la même chose alors du coup comme on avait déjà regardé bah...* ». Voici leur préoccupation à ce moment-là « *on a envie d'aller faire d'autres exercices* ».

5.1.2.1.2. Des régulations jugées importantes et nécessaires ; un engagement physique de l'enseignante jugé trop faible

Avec ces différentes questions posées lors du *focus group*, voici leurs réponses « *Est ce qu'elle vient souvent vous voir ?* » « *Oui !* ». « *C'est souvent des régulations ?* » « *Oui !* » « *C'est important pour vous ?* » « *Oui oui. On aime bien, parce que elle vient savoir si c'est bien respecté ou pas* ».

Néanmoins, les filles aimeraient que la professeure pratique de temps en temps avec elles. À la question « *Là, Mme Gautier elle reste avec le chronomètre (à partir de la vidéo n°3 à 18'22), elle va circuler entre les terrains et elle va donner les coups de sifflet. Qu'est-ce que vous vous dites ? (...) Est-ce que vous auriez aimé par exemple qu'elle vienne jouer avec vous ou qu'elle vienne... ?* », voici leur réponse « *oui ça aurait été marrant qu'elle vienne jouer avec nous (les filles rigolent)* ». Plus précisément, elles ajoutent que « *comme ça elle nous dit vraiment ce qu'il ne va pas dans ce que l'on fait enfin... même si elle passe de loin, elle voit*

pas vraiment en fait tout le temps ce que l'on fait, au moins une ou deux parties elle se met avec ceux qui ont des difficultés comme ça elle les aide vraiment ». D'ailleurs, une des filles disait que sa professeure d'EPS de l'année dernière pratiquait avec les élèves *« quand il y avait pleins de malades et quand on passait des éval' des fois »* et voici ce qu'elle en pense *« C'était bien ! Ça nous a aidés, surtout quand on la bat ! »*.

Lorsqu'il a été demandé aux filles à quelle fréquence elles souhaiteraient que la professeure pratique avec les élèves, voici leurs réponses *« Bah de temps en temps fin, dans chaque cycle une ou deux fois »*, *« de temps en temps pour tout le monde »*.

5.1.2.1.3. Synthèse

Les filles estiment, au même titre que leur enseignante, que les démonstrations sont utiles pour expliquer une consigne que lorsqu'il s'agit d'un nouvel exercice. De même, elles estiment également que les démonstrations les aident à visualiser et à mieux comprendre ce qu'on leur demande de faire.

D'autre part, elles avouent en effet que certaines démonstrations de l'enseignante sont trop longues et que les explications sont répétitives. Et comme Mme Gautier le constatait en revoyant la leçon, les élèves se déconcentrent et ont envie de vite retourner pratiquer.

De plus, les filles apprécient le fait que l'enseignante vienne souvent les réguler pour savoir si le travail est bien fait ou non. Néanmoins elles aimeraient que la professeur pratique de temps en temps avec tous les élèves et estiment que cela serait *« marrant »* et permettrait au professeur de mieux encore cerner les problèmes des élèves pour les résoudre. Une fille ajoute même que si elle était amenée à pratiquer avec l'enseignante, ce serait une source supplémentaire de motivation puisqu'elle essaierait de la battre.

Enfin, les filles précisent qu'il n'y a aucune distinction entre un enseignant et une enseignante.

5.1.2.2. Perception des élèves garçons

5.1.2.2.1. Une enseignante jugée sévère, préférence pour un enseignant jugé moins sévère

Les garçons ont confié qu'ils trouvaient Mme Gautier très autoritaire. En effet, à la question lors du *focus group* « *Est-ce qu'il y a des différences entre M. Rousseau et Mme Gautier ?* », voici une réponse d'un garçon « *M. Rousseau, il crie moins, il parle moins fort* ».

De même, des garçons ont expliqué qu'ils n'appréciaient pas forcément la manière de fonctionner de l'enseignante « *Et si vous aviez une préférence, préféreriez-vous avoir un enseignant ou une enseignante ? Si vous aviez à choisir.* », voici leur réponse « *Ça fait deux ans que j'ai Mme Gautier. Cette année quand j'ai vu Mme Gautier (comme étant sa professeur d'EPS), j'ai dit (forte expiration d'agacement)* ». Un autre garçon ajoute « *C'est surtout Mme Gautier qui dérange comme ce matin, j'aurais eu un chewing-gum avec M. Rousseau, il m'aurait dit « va à la poubelle et la prochaine fois fais attention » alors que là c'était la première fois, mes copains ils m'ont passé un chewing-gum et après j'ai oublié de l'enlever, c'était le premier cours et M. Rousseau, il ne m'aurait pas forcément mis une punition au premier avertissement* ».

5.1.2.2.2. Démonstration nécessaire en situation nouvelle : meilleure compréhension des consignes

Tout d'abord, pendant l'échauffement, l'enseignante a fait une démonstration des pas chassés (vidéo n°1 à 8'15), voici ce qu'ils en pensaient : « *c'est bien, elle nous montre ce qu'il faut faire !* ». Un élève a ajouté qu'il avait mieux compris la consigne avec cette démonstration « *quand elle fait les pas chassés, il fallait bien se baisser en-dessous du filet et être bas sur ses appuis* ».

Pour la situation des multi-volants (début vidéo n°2 de la leçon) où les élèves ont été amenés en un contre un à devoir, sans raquette, renvoyer le plus de volants possibles chez l'adversaire dans un temps imparti, l'enseignante n'a pas fait de démonstration mais a seulement expliqué la consigne. Il a alors été constaté que les élèves n'avaient pas tous bien compris la consigne « *On n'avait pas les mêmes règles parce que là on devait faire... on pouvait en prendre plusieurs* », un autre

élève ajoute « *en fait il y en avait qui croyaient qu'il y avait des règles comme la semaine dernière et en fait il n'y en avait pas du tout !* ». Les garçons auraient ainsi préféré que l'enseignante « *explique un peu mieux car des fois on a joué contre des équipes qui pensaient qu'il n'y avait pas le droit de prendre plusieurs volants en même temps parce que c'était les mêmes règles que la semaine dernière, alors que là il n'y avait plus les mêmes règles* ».

Néanmoins, s'il s'avère que les garçons ont estimé que les démonstrations sont nécessaires et efficaces pour mieux comprendre un nouvel exercice, ils considèrent que parfois certaines démonstrations sont inutiles puisqu'ils savent déjà les faire. En effet, certains des garçons du *focus group* ont estimé que la démonstration des pas chassés, évoquée précédemment, ne leur apprenait rien : « *on l'avait déjà fait* » ou encore « *on sait quand même faire des pas chassés !* ». De plus, les garçons ont estimé, au même titre que les filles, que les temps de parole de la professeure étaient parfois longs et répétitifs. Pour cause, les garçons faisaient également référence à la démonstration où l'enseignante montrait, toute seule, juste raquette à la main et sans volant, les étapes à effectuer devant les élèves pour expliquer le maniement de la raquette (dès le départ de vidéo n°3) qui, au total avec l'explication de la consigne, a duré 7'30. Si, un élève a ajouté que c'est important pour lui qu'elle réexplique le maniement de la raquette « *parce que moi j'en avais déjà fait il y a longtemps et je ne me rappelais plus de tout ce qu'il fallait faire* », il a en revanche été constaté à partir de l'enregistrement in situ, de nombreux comportements « déviants » des élèves se traduisant par des élèves qui se retournent et bavardent. Cette question leur a ainsi été posée lors du *focus group* « *Alors là on va voir (que) vous regardez un petit peu d'un côté et de l'autre côté, vous parlez entre vous, qu'est-ce qui vous amène à ça ?* », les autres garçons ont ainsi expliqué qu'ils auraient souhaité « *qu'on essaie un petit peu !* », « *oui en fait on est pressés à jouer* », « *on connaît les bases alors on s'ennuie, du coup on se met à parler.* » ou encore « *oui parce que comme moi, Maxime et Ethan, on savait à peu près savoir jouer, du coup on était pressés aussi d'aller jouer avec les copains.* ». Les élèves ont d'ailleurs proposé comme solution qu'« *elle aurait dû faire d'un côté, elle aurait dû dire style ceux qui savent faire vont d'un côté comme moi.* », « *il aurait été mieux qu'elle sépare ceux qui savent faire et ceux qui ne savent pas*

faire ». Enfin, un des élèves estime qu'il faut tout simplement « *résumer !* » et « *dire le plus important* ».

5.1.2.2.3. Ils apprécient le fait qu'elle vienne les réguler mais ils estiment qu'elle le fait trop peu ou alors que les régulations sont peu efficaces voir même démoralisantes. Ils aimeraient qu'elle s'engage davantage physiquement dans l'activité des élèves pour les réguler

Un focus a été réalisé au moment où la professeure vient réguler Thomas lors de l'échauffement au moment où les élèves partent toucher de part et d'autre les lignes extérieures de leur demi terrain en avançant puis en reculant (vidéo n°1 à 11'25), voici ce qu'un des garçons du *focus group* en pensait « *c'est bien, parce qu'après si on ne fait pas forcément la bonne chose on ne va pas correctement s'échauffer !* ».

Néanmoins, un élève a ajouté qu'elle fait peu de régulations lors des leçons d'EPS « *quand il n'y a pas les caméras (...) elle ne vient pas souvent nous aider. Elle nous dit « non ce n'est pas comme ça qu'il faut faire, il faut faire comme on vous l'a montré au début » mais elle ne vient pas nous remettre en place* ». Cet élève aurait ainsi préféré « *qu'elle vienne, qu'elle montre un peu !* » ou alors « *qu'elle demande à quelqu'un qui est à côté de nous montrer* ».

D'autre part, lors de la situation où les élèves ont découvert le maniement de raquette avec volant, l'enseignante est venue réguler un des élèves sur sa manière de tenir la raquette (vidéo n°3 à 9'30), « *oui elle me dit de ne pas prendre la raquette comme ça* » mais cette consigne orale n'a pas eu beaucoup d'impact sur cet élève « *moi ça n'a pas changé grand-chose de tenir la raquette d'une façon ou une autre et je la tenais de la façon dont j'étais le plus à l'aise* ».

Ensuite, elle s'est déplacée près d'un élève qu'elle trouvait « *tout mou* » (vidéo n°3 à 13'52), voici ce qu'un autre garçon en pensait : « *des fois moi, pas forcément des trucs vraiment méchants mais « t'es tout mou là », ça fait démoraliser un petit peu* », il a ajouté : « *ça peut contrarier car Thomas il a quelques problèmes et ce n'est pas de sa faute.* », « *il y a des choses parfois je me dis c'est un peu*

déplacé ». Du coup, il estimait qu'il aurait été mieux que la professeure s'abstienne de dire « *tu es tout mou* » mais plutôt de dire « *essayes de t'ancrer au sol* », « *essayes de faire mieux* ». On peut constater que les attentes des élèves seraient plutôt portées vers des encouragements de l'enseignante.

Enfin, les garçons souhaiteraient que la professeure pratique avec eux plus souvent, surtout avec les élèves en difficultés. Ils trouvent que cela est important surtout dans des activités physiques et sportives (APS) qui requièrent l'acquisitions de nombreuses habiletés motrices. Pour cause, lors du *focus group*, à la question « *Est-ce que c'est important pour vous qu'un professeur pratique avec vous ? Est-ce que vous auriez aimé que Mme Gautier vienne faire un match ? ... Vous avez peut-être connu des enseignants qui venaient faire des matchs avec vous, qui venaient faire des échauffements, qu'est-ce que vous pensez de ça ?* » voici une des réponses « *Elle le fait des fois Mme Gautier !* », un élève a ajouté qu'il préférerait que l'enseignante vienne faire des démonstrations en action sur le terrain « *Ça aurait été bien qu'elle vienne avec un élève qui sait bien jouer et qu'elle montre aux autres comment faut faire !* », « *Ou l'inverse, avec ceux qui ne savent pas jouer pour les aider, parce que nous on n'est pas les profs', on peut pas savoir à chaque fois ce qu'il faut faire.* ». Enfin un des garçons a proposé « *C'est bien en fait de faire un groupe de ceux qui savent bien jouer comme ça elle les laisse de côté vu qu'eux ils savent jouer et montrer à ceux qui ne savent pas forcément jouer, leur réexpliquer, comme ça ils peuvent progresser et s'améliorer* ».

D'autre part, un élève a expliqué qu'il était d'autant plus important pour lui que l'enseignante vienne lui montrer comment faire dans des APSA qui requièrent beaucoup de techniques, celles dont il est en difficulté « *Pour moi ça dépend des sports, des sports comme la gym' la dernière fois je suis nul, c'est mieux qu'elle vienne nous aider* ».

5.1.2.2.4. Synthèse

Tout d'abord, les garçons trouvent que l'enseignante est sévère, qu'elle crie souvent et afflige des punitions trop rapidement. Cela fait notamment écho aux déclarations de la professeure, lors l'entretien d'auto-confrontation, où elle se disait être volontairement directive afin de « *fixer un cadre* » et créer des habitudes de fonctionnement chez les élèves dans son cours. L'enseignante ne théâtralise ainsi

pas son intervention pour organiser sa classe et on ressent certaines tensions de la part des élèves envers leur enseignante.

Les garçons estiment, au même titre que les filles et leur enseignante, que les démonstrations ne sont utiles pour expliquer une consigne que lorsqu'il s'agit d'un nouvel exercice. De même, ils estiment également que les démonstrations les aident à visualiser et à mieux comprendre ce qu'on leur demande de faire.

Par ailleurs, ils avouent, tout comme le *focus group* des filles, que certaines démonstrations de l'enseignante sont trop longues et que les explications sont répétitives. Et comme Mme Gautier le constatait en revoyant la leçon, les élèves garçons disent qu'ils se déconcentrent rapidement et qu'ils ont envie de vite retourner pratiquer.

Ensuite, les garçons apprécient le fait que l'enseignante vienne les réguler et rectifier leurs erreurs mais ils estiment qu'elle le fait trop peu de manière générale. Aussi, certains garçons estiment que ses propos, lorsqu'elle vient les réguler, sont parfois démoralisants, voir même un peu déplacés et qu'ils peuvent parfois contrarier les élèves. Cela amène à dire que l'enseignante ne théâtralise pas son intervention pour faire passer un message. En effet, l'enseignante n'opère pas une certaine théâtralisation de ses mouvements et de ses réactions ou ne montre pas spécialement une capacité de mise en scène. Plus précisément, on ne constate pas qu'elle amplifie certains gestes, adapte sa motricité à celle de certains élèves en difficulté ou qu'elle exagère certaines émotions dans le but de créer un effet escompté chez un élève.

De plus, les garçons souhaiteraient que Mme Gautier s'engage davantage physiquement dans l'activité. Ils souhaiteraient qu'au lieu de souvent donner des conseils oralement, qu'elle montre soit avec un élève en réussite ce qu'il faut réellement effectuer pour que les élèves visualisent précisément en action ce qu'on leur demande de faire ou soit qu'elle vienne aussi pratiquer avec les élèves en difficultés pour les aider à progresser plus rapidement. En conséquence, l'engagement physiquement de l'enseignante dans l'activité des élèves est important pour eux et l'est d'autant plus dans les APSA qui requièrent l'acquisition de nombreuses habiletés motrices comme la gymnastique où les élèves sont

souvent en difficulté et où le modèle référent de l'enseignant comme support de démonstration leur paraît primordial pour progresser.

5.2. Intervention de l'enseignant (M. Rousseau) et perception des élèves

Cette catégorie met en évidence dans un premier temps une caractérisation qualitative des interventions de l'enseignant reliée à ses préoccupations. Ces données ont été recueillies à partir des enregistrements de la leçon de step ainsi que l'entretien d'auto-confrontation réalisé avec M. Rousseau. Ensuite, sont représentées les perceptions des élèves filles et des élèves garçons compte tenu de la caractérisation qualitative des interventions de l'enseignante à partir des *focus groups* réalisés, tout en prenant appui sur les enregistrements de la leçon de badminton. Les catégories sont disposées de sorte à pouvoir faire une distinction plus claire entre la caractérisation qualitative des interventions de l'enseignante reliées à ses préoccupations et les perceptions que les élèves en ont.

5.2.1. L'intervention du point de vue de l'enseignant

5.2.1.1. Théâtraliser son corps et sa communication, utiliser la plaisanterie et les métaphores comme ruses pédagogiques : organiser la classe, mettre en place un climat de classe favorable

A de nombreuses reprises pendant la leçon de step, il a été constaté que M. Rousseau a théâtralisé ses interventions auprès des élèves. Une théâtralisation utilisée comme ruse pédagogique pour organiser la classe et mettre en place une bonne ambiance de classe. En effet, à certains moments, l'enseignant s'est permis de plaisanter en anglais, avec par exemple « *face to face* » (vidéo n°5 à 0'06) pour dire aux élèves de se mettre en forme de « battle » avec les steps. De plus, on a pu l'entendre : « *implore les dieux de la « battle » Jules, tu as raison d'implorer* » (vidéo n°5 à 0'50) pour canaliser l'attention des élèves et capter leur intention lors de la mise en place de la « battle ». Il a également utilisé des métaphores comme par exemple « *je vais être le chef d'orchestre ne vous inquiétez pas j'ai mes baguettes magiques* » (vidéo n° 4 à 13'30) pour lancer les élèves au bon moment lors de la cascade. C'est une expression qu'il utilise également au début de la « battle »

« *Alors je prends mon sabre magique qui coupe le groupe (il imite le bruit et fait le geste de séparation) » (vidéo n°5 à 10'). Voici la raison pour laquelle il a utilisé cette dernière expression : « tout simplement que ce soit visuel encore une fois et que je ne perde pas de temps sur la création de groupes et très vite je matérialise deux espaces, deux équipes, et ça va très vite gagner du temps pour moi ! », il a ajouté dans cette entretien d'auto-confrontation que c'était pour « gagner du temps et imaginer la chose, la rendre ludique et imagée, que ça les fasse rire et qu'ils ne prennent pas ça comme une sanction mais qu'ils prennent ça comme l'issue d'un jeu : « olala j'ai été mis à cause du sabre de ce côté » et qu'ils ne prennent pas ça comme « oh j'ai été mis avec untel ou untel ». C'est pour faire les groupes, ce n'est pas moi qui ait décidé, c'est le sabre, c'est un peu pour me dédouaner de la responsabilité des groupes et dédramatiser le fait de faire des groupes. ».*

Il a été possible de le voir rigoler avec les élèves, comme par exemple à la 5^{ème} vidéo du cours à 2'20 ou à 1'43 à la 9^{ème} vidéo de la leçon. De même, l'enseignant s'est permis de rigoler et de taquiner un élève à 3'34 de la 10^{ème} vidéo de la leçon « *Emile il dort (rigole), il était en extase* ». De plus, M. Rousseau a encouragé à de nombreuses reprises les élèves comme par exemple au début de la 6^{ème} vidéo de la leçon, où il a dit « *Prêt pour la « battle » ?!* (Les élèves ont répondu « *ouais !* ») *Allez ! Logan quand tu veux !* » ou à 6'44 de la 9^{ème} vidéo de la leçon avec « *Allez on fait une dernière manche, le quitte ou double !* ». Mais aussi à 3'45 de la 10^{ème} vidéo de la leçon où il vient féliciter l'un des groupes en invitant les élèves à applaudir « *Okay ! Ah pas mal, on peut applaudir ! On y va, allez Charlène !* ».

Aussi, M. Rousseau utilise son corps dans l'espace de la classe comme ruse pédagogique. En effet, on peut constater que sur la vidéo n°10 à 5'43 (il le fait également dans la vidéo n°4 à 12'08) il s'est grandi et est monté sur un step pour prendre de la hauteur et capter l'attention des élèves.

Enfin, il a été possible d'observer à 4'53 de la 10^{ème} vidéo pour la dernière « battle » et le dernier avis de juge, qu'il a décidé volontairement de voter pour les deux équipes pour ne pas faire de jaloux et terminer cette leçon dans une bonne ambiance de classe. D'ailleurs un des élèves a contesté gentiment, il a ainsi répliqué en souriant « *t'es juge ?!* ».

5.2.1.2. Se mettre devant les élèves et pratiquer en même temps pour engendrer du sérieux dans la quantité et la qualité de travail. Réduire son engagement physique pour amener les élèves à s'autogérer.

On constate dès le début du cours que l'enseignant s'est placé, avec son step en face des élèves (vidéo n°1 à partir de 0'50). La raison pour laquelle l'enseignant a décidé de se placer de la sorte est explicite dans ses commentaires en auto-confrontation « *Là je me mets devant car je pars du principe qu'en step, pour engranger dès le début du sérieux dans la quantité et la qualité de travail, je me mets vraiment devant ! Je trouve que c'est important en tant qu'enseignant de me positionner.* » et « *En étant face à eux, je ne leur dis pas, faites si, faites ça, mais je fais !* ».

Néanmoins l'enseignant ne s'engage pas physiquement dans l'activité des élèves durant l'intégralité de la leçon. En effet, on constate qu'à la fin de l'échauffement lors de la situation de reproduction, il a décidé d'arrêter de pratiquer pour guider uniquement les élèves de manière orale. Voici sa préoccupation dans ses commentaires en auto-confrontation « *la perte de repères visuels ! C'est-à-dire que je tiens le rôle de leader juste sur la mesure, je compte mais ils ne me voient pas. Ils n'ont personne en référence donc ils prennent les infos sur eux-mêmes ou sur les autres, donc là on est juste sur un changement de repères tout simplement. (...) Après je régule...* ». Il a donc ainsi choisi de ralentir son engagement physique dans l'activité des élèves afin de leur laisser davantage d'autonomie et de réflexion sur leur activité, tout en lui permettant de repérer les élèves qui sont toujours en difficultés pour les réguler.

Enfin, lors de la « battle », l'enseignant a décidé de ne plus guider oralement l'activité des élèves pour se placer en tant que juge puisque « *là en tant que juge je me préoccupe en un, sur la mesure, sur l'unisson synchronisé et deux, le rôle de leader ! Je travaille deux choses-là, j'ai varié les leaders. Tout le monde n'est pas passé mais là en gros c'était l'unisson, voir un unisson.* ».

5.2.1.3. Pour réguler les élèves en difficulté, les reprendre et leur montrer en même temps ce qu'il faut faire. Ne pas

hésiter à les encourager et à créer une proximité avec l'élève.

L'enseignant intervient dès qu'il détecte des difficultés chez l'élève. Pour cela, il se rapproche et se tient à lui pour l'accompagner dans l'exécution du mouvement. Par exemple, il s'est rendu auprès d'un élève lors de l'apprentissage des blocs (vidéo n°2 à 3'08) pour le réguler en action, voici sa préoccupation dans ses commentaires en auto-confrontation « *Ce qui me préoccupe, c'est de voir un élève qui est en position arrière, donc là j'interviens parce qu'il y a un problème de tempo, de compréhension des consignes. Il n'est pas sur le tempo donc tu vois là je le reprends, je me mets avec lui, je me rapproche, j'accompagne de ma voix, j'encourage parce que je sais que devant ça tourne, donc derrière j'accompagne, je guide, je vérifie tout ça !* ».

5.2.1.4. Synthèse

Contrairement à Mme Gautier, cet enseignant n'adopte pas une attitude autoritaire, au contraire il théâtralise beaucoup ses mouvements et réactions pour gérer sa classe, amener un aspect ludique au cours et apporter une bonne ambiance de classe. On constate chez lui de réelles capacités de mise en scène. En effet, on a pu observer qu'il se permet de plaisanter avec les élèves et utilise des métaphores comme ruses pédagogiques pour organiser la classe, capter l'attention des élèves et gagner du temps dans ses interventions. On constate également qu'il dynamise continuellement la classe et motive les élèves tel « un coach sportif ». Un profil d'enseignant qui va à l'encontre de sa collègue d'EPS qui tient perpétuellement à être directive pour « fixer un cadre ».

De plus, M. Rousseau estime que la notion d'engagement physique d'un enseignant est primordiale. Pour cause, dès le début du cours, il impose sa présence et se place au milieu, devant les élèves, pour pratiquer en même temps qu'eux. Il estime que cela permet d'engranger du sérieux dans la quantité et la qualité de travail des élèves. En effet, en faisant cela il n'a pas besoin de réaliser de longs discours pour expliquer ce qu'il faut faire mais « il fait ! ». Ainsi, les élèves peuvent facilement se réguler et mieux comprendre ce qu'ils doivent faire s'ils sont en difficulté.

Néanmoins, l'enseignant réduit au fur et à mesure du cours son engagement physique dans l'activité des élèves pour les amener à s'autogérer seuls ou en groupes. Il enlève ce repère visuel afin qu'ils prennent des infos sur eux-mêmes ou sur les autres. Il reste tout de même présent pour analyser et réguler les élèves dans le besoin.

Enfin, en ce qui concerne les régulations, l'enseignant intervient dès qu'il détecte des difficultés chez l'élève. Pour cela, il se rapproche et se tient à lui pour l'accompagner dans l'exécution du mouvement. On peut donc constater, que contrairement à Mme Gautier, M. Rousseau ne s'arrête pas à une simple explication orale dans ses régulations mais vient à chaque fois accompagner l'élève dans l'action. Enfin, il encourage à chaque fois, et souvent de manière théâtralisée, les élèves en difficulté afin de maintenir leur implication.

5.2.2. Perception des élèves de 4^{ème} sur l'intervention de l'enseignant

5.2.2.1. Perception des élèves filles

5.2.2.1.1. Elles comparent le professeur à un coach sportif. Elles apprécient beaucoup le fait qu'il pratique avec eux puisque : effets positifs sur la motivation, leur implication et leur compréhension des consignes

Avant même que le *focus group* ne démarre, une élève a dit « *M. Rousseau on dirait un peu un coach sportif* ». Cette notion de « coach sportif » fait écho au fait que l'enseignant pratique avec les élèves et qu'il explique en même temps les pas à effectuer. Voici ainsi les répercussions de cet engagement physiquement de l'enseignant au sein de l'activité des élèves sur la motivation, l'implication et la compréhension des consignes des filles du *focus group* :

Concernant la motivation :

Par rapport au fait que l'enseignant pratique avec eux, voici ce qu'avait pensé une des filles lors du *focus group* « *ça nous motive. C'est bien ouais de voir qu'il fait*

les mêmes choses que nous (...), qu'il ne va pas nous laisser faire tout seul et qu'il nous montre et qu'il nous guide un peu ». Une autre fille avait ajouté « Oui ce n'est pas monotone, c'est bien il nous montre fin, ça nous encourage plus à faire, ça nous encourage plus à faire mieux ».

De plus, une fille a expliqué que c'est avant tout « *le fonctionnement du prof' qui nous motive dans le cours fin... peu importe le sport, peu importe où on est, c'est le prof' qui encourage le cours, qui nous motive dans le cours ».*

Enfin, elles trouvent motivant le fait que les exercices soient aussi réalisés de manière ludique puisque cela cache l'effort. C'est le cas notamment d'une élève qui n'est pas sportive « *Aussi je trouve que M. Rousseau le fait d'une façon amusante parce que il fait toujours pour s'échauffer, pour faire un échauffement plus actif, il nous fait tout ça en forme de jeu donc c'est plus amusant et nous on ne voit pas, on voit pas forcément que ça peut être mauvais, d'habitude le sport c'est pas... moi je ne suis pas une « addicte » mais c'est plutôt bien qu'il mette sous cette forme de jeu », « on est plus motivés quand on parle de jeu que quand on parle de travail ».* Il leur a alors été posé cette question « *Mais alors par contre, le fait que le « coach sportif » pratique avec vous, vous voyez ça comme un amusement ? comment vous ressentez les choses ? », voici leur réponse « Comme un amusement parce que il nous montre que tout le monde peut le faire et que ce n'est pas quelque chose d'impossible à faire ».*

Par ailleurs, une des filles a expliqué que « *des fois M. Rousseau il se trompe »*, une autre élève a ajouté que « *Quand il se trompe, ouais souvent c'est moi qui le reprend (tout le monde rigole) j'ai envie de dire « Monsieur vous avez fait une faute c'est pas bien » (rire toujours) », une autre fille a terminé par expliquer que « Non mais ce n'est pas grave, ça ne nous dérange pas trop qu'il se trompe, tout le monde se trompe. Et en plus le fait qu'il soit devant nous, il nous montre les fautes et tout ça, il corrige ses fautes après c'est bien ».*

Concernant l'implication :

Par rapport à la mise en activité du professeur, une des filles a expliqué lors du focus group qu'« *on est plus dynamiques en fait sur nos pas, on a plus d'appuis*

sur nos pas, (virgule) tout ça parce qu'on veut faire comme lui, faire la même chose. ».

D'autre part, lors du gainage, l'enseignant a participé avec eux (vidéo n°3 à 0'14), voici ce qu'elles en ont pensé « *Il nous montre déjà la force, qu'il arrive aussi. Il ne nous fait pas faire des choses qu'il n'arrive pas à faire (rire des filles) ».* Enfin, une autre élève a ajouté que « *c'est vrai que c'est mieux que le prof nous montre, ça nous précise plus et ça nous encourage plus à le faire ».*

Concernant leur compréhension des consignes :

Une élève a expliqué que lorsque l'enseignant s'engage physiquement dans l'activité des élèves, cela permet de préciser ce qu'il faut faire « *Il nous aide parce qu'on n'est pas vraiment très autonomes dans ces types d'exercices et il nous aide à... il précise plutôt, ce qu'on doit faire, les exercices, il nous montre bien comment faire. ».*

Lorsque l'enseignant a partagé l'activité motrice des élèves, voici ce sur quoi les filles se sont concentrées « *surtout on regarde les pas du prof pour pas se tromper ».*

Il leur a été demandé de préciser l'importance pour eux de pouvoir suivre les pas du professeur comme repères : « *Ouais ! Pour voir le rythme aussi en même temps ».* Elle a ajouté que « *quand il ne fait rien c'est pas... on ne sait pas vraiment ce qu'il faut faire, on regarde les autres et s'il se trompe... alors que quand il nous montre c'est bon on peut faire, on sait déjà faire donc on va faire de notre mieux pour faire le mieux possible. ».*

Lors du gainage (vidéo n°3 à 0'14), sur le fait qu'il ait participé avec eux, les filles ont expliqué que « *ça nous montre un exemple déjà devant nous »*, « *Parce que là c'était la première fois qu'on faisait cette position là avec lui donc ... »*, « *Sur les steps lui il sait comment faire, avant on le faisait sans les steps ».*

5.2.2.1.2. Démonstration nécessaire en situation nouvelle : meilleure compréhension des consignes

Lors du *focus group*, une des filles a tenu à préciser néanmoins que l'enseignant ne pratique pas tout le temps avec eux « *Après, plutôt sur*

l'échauffement articulaire il nous laisse un peu faire, vu qu'on sait déjà faire »
« l'échauffement (articulaire) c'est... On le pratique, dans tous nos entraînements de sport donc c'est un peu répétitif (« habituel » autre fille). Oui voilà habituel ». Une autre fille a ajouté que « c'est bien aussi de savoir qu'il a confiance en nous, qu'il sait qu'on peut faire tout seul l'échauffement donc il nous laisse ».

5.2.2.1.3. Elles apprécient le fonctionnement du professeur en deux temps : en début de leçon, qu'il s'engage physiquement dans l'activité des élèves et leur montre ce qu'il faut faire puis ensuite arrête de pratiquer pour qu'ils développent leur autonomie, les observe et régule les élèves en difficulté

Lors du gainage (vidéo n°3 à 0'14), l'enseignant a commencé par partager l'activité motrice des élèves puis est allé réguler certains d'entre eux, elles ont estimé que *« c'est bien aussi parce que il nous montre ce que l'on doit faire et après il vient nous corriger les erreurs ».*

Ainsi, à la question *« D'accord donc en deux étapes ce fonctionnement il ... »*, elles ont répondu *« il est bien ! (Une autre fille a complété « oui !») ».*

De plus, elles apprécient le fait qu'il les laisse aussi dans un second temps en autonomie et qu'il les observe. Elles se savent aussi regarder donc elles sont toujours autant impliquées et motivées. Pour cause pendant la leçon, l'enseignant a décidé d'arrêter de guider l'activité des élèves et de leur laisser davantage d'autonomie à partir des « battles » (à partir de la vidéo n°5). Il s'est alors placé en tant que juge. Voici ce que les élèves participants au *focus group* en ont pensé *« il participe quand même en tant que juge parce que c'est lui qui observe et qui nous note et on aime bien ça. (...) puisque c'est lui qui nous regarde et qui nous juge, on essaye de faire de notre mieux donc ça nous motive un peu plus »*, une fille a ajouté que *« Oui il nous donne des responsabilités. Par exemple il n'est pas toujours, tout le temps... il répartit les rôles à chaque élève et à chaque fois il essaye de changer ».*

Les filles ont également expliqué qu'elles appréciaient et trouvaient cela important que l'enseignant leur donne des responsabilités pendant le cours *« Oui*

oui oui, ça montre qu'on ne peut pas faire tout le temps la même chose. On n'est pas tout le temps ceux qui suivent, on peut être aussi ceux qui guident », « On est autonome aussi, il a confiance en nous. S'il nous met en tant que leader c'est qu'il sait qu'on peut le faire, du coup ça nous encourage encore plus. ».

De plus, à cette nouvelle question posée lors du *focus group* « *donc parfois vous pensez qu'il est bien qu'il s'efface, qu'il prenne de la distance pour vous analyser, alterner, c'est comme ça que vous voyez les choses ?* », elles ont répondu que « *(Plusieurs filles) Oui ça c'est bien. Ça dépend après des exercices parce que dans l'échauffement c'est bien quand il nous montre et qu'il est avec nous, qu'il participe. Alors qu'ici dans les exercices comme ça c'est bien qu'il nous laisse à part et qu'il nous observe* », « *Ah c'est très bien comme ça* », « *Bah moi je trouve que c'est parfait comme ça, c'est très bien, le cours il est très bien, on est tous heureux de faire sport et contents de faire cette matière avec ce prof' là et dans ce fonctionnement-là, il est bien* ».

Enfin, les élèves ont tenu à préciser que ce fonctionnement ne s'appliquait pas uniquement qu'en step « *Après, on ne fait pas des choses comme ça que dans ce sport là en fait, dans d'autres sports on le fait aussi* ».

5.2.2.1.4. Un enseignant ou une enseignante ne change rien : c'est le fonctionnement qui diffère

Lors du *focus group*, il leur a été posé comme question d'expliquer s'il y avait des différences entre un enseignant ou une enseignante, voici leur réponse « *On a toujours eu un enseignant mais ça change pas trop* », « *Bah je pense que ça ne change pas trop, c'est plutôt leur façon de faire qui est différente (les filles ont ajouté « oui ») par rapport aux autres (une autre fille a dit « c'est ça ») mais...* », « *que ce soit un enseignant ou une enseignante pour moi c'est pas gênant, (...) c'est plutôt sa façon de travailler qui peut nous changer par rapport au professeur d'avant* », « *par exemple le professeur qu'on a eu avant il ne faisait pas ça (...) les mêmes choses en même temps, moment que nous, il nous disait de faire, il nous montrait un exemple avec des élèves et on faisait pareil* ».

5.2.2.1.5. Synthèse

Les participantes au *focus group* apprécient beaucoup le fait que l'enseignant d'EPS s'engage physiquement dans les tâches motrices avec les élèves. A ce titre, elles le comparent à « un coach sportif ». Cet engagement physique de l'enseignant leur permet d'augmenter leur motivation, leur implication en classe et leur compréhension des consignes. Elles précisent également que l'enseignant dynamise, motive les élèves et rend le cours amusant. Elles trouvent que le cours est ludique et que justement cela permet de masquer l'effort. Ces propos viennent montrer l'efficacité de la théâtralisation de la posture et de la communication de l'enseignant pour créer un climat de classe motivant et propice au travail. Enfin, elles ajoutent que lorsqu'il ne s'engage pas physiquement lors d'un nouvel exercice, elles ne savent pas vraiment ce qu'il faut faire et parfois même, elles font des erreurs.

Néanmoins, elles ont souligné que l'enseignant n'a pas besoin, comme c'est déjà le cas, de pratiquer avec les élèves pendant l'échauffement articulaire. En effet, elles disent que vu qu'elles savent déjà le faire, elles n'ont pas besoin de l'enseignant. La démonstration est nécessaire pour elles, que lorsqu'une nouveauté apparaît. Elles ajoutent également que c'est aussi une marque de confiance en eux appréciable qu'il les laisse pratiquer en autonomie et que ça montre qu'il sait que les élèves sont capables de le faire.

Ainsi, les filles ont expliqué qu'elles apprécient le fonctionnement de l'enseignant par rapport à la gestion de son engagement physique. En effet, elles trouvent que le meilleur fonctionnement est d'abord qu'il pratique avec eux et qu'il leur montre ce qu'il faut faire puis qu'il leur laisse davantage d'autonomie et vienne seulement les réguler dans un second temps lorsque les élèves n'ont plus besoin de modèle. Elles ont même ajouté que le fonctionnement du cours était « parfait comme ça » et qu'elles étaient heureuses de faire de l'EPS avec cet enseignant et son type de fonctionnement, qui selon elles, est d'ailleurs le même dans les autres APSA enseignées. Cette perception des élèves filles de l'engagement physique de l'enseignant est en adéquation avec les propos que ce dernier avait tenus lors de son entretien d'auto-confrontation. En effet, il avait expliqué réduire au fur et à mesure du cours son engagement physique dans l'activité des élèves pour laisser

les élèves s'autogérer et les réguler dès lors qu'il constatait des difficultés chez les élèves.

Enfin, les filles ont expliqué que pour elles il n'y avait pas de différences et de préférences entre un enseignant et une enseignante mais que la différence chez les enseignants se jugeait sur leur façon de travailler et leur mode de fonctionnement.

5.2.2.2. Perception des élèves garçons

5.2.2.2.1. Les élèves apprécient le cours du professeur puisqu'il s'investit beaucoup. Pour eux, l'investissement d'un enseignant est corrélé à sa motivation d'enseigner. De même, l'implication de l'enseignant impacte celle des élèves en classe.

Un élève a expliqué que c'était la première fois qu'il avait un professeur d'EPS qui s'engageait physiquement avec eux dans l'activité et que justement, il préférait ce fonctionnement « *Bah c'est mieux du coup car on voit qu'il s'investit dans son cours et qu'il sait ce qu'il fait et ce qu'il a préparé !* ».

Ils ont également expliqué que pour eux l'engagement d'un enseignant est corrélé à sa motivation d'enseigner « *s'il est moins investi dans son cours, on se demanderait si déjà il...* », un autre garçon a ajouté « *si déjà il est motivé à le faire !* », « *S'il était moins motivé, on verrait bah, par exemple si on se trompe, il ne nous dirait pas forcément, donc comme il est impliqué, il regarde ce qu'on fait, genre si on se trompe il va venir nous dire et corriger pour qu'on puisse progresser.* ».

Suite à leurs réponses précédentes, il leur a été demandé « *donc en fait vous ressentez l'implication de l'enseignant et ça vous impact personnellement dans votre activité, c'est ça ?* » à l'unanimité ils ont répondu « *oui !* ». On constate ainsi que l'implication de l'enseignant impact également celles des élèves.

5.2.2.2.2. Ils apprécient que l'enseignant pratique devant eux pour les guider et prendre un repère en cas de

difficultés. Ils disent apprendre plus rapidement, que cela les motive et les implique davantage

Concernant la motivation :

A la question « *Est-ce que ça change votre motivation que vous ayez l'enseignant qui fasse avec vous, plutôt qu'il soit là ou pas là* », voici ce qu'ils ont répondu « (Les garçons ont tous répondu « *oui !* »), « *Oui on a plus envie de faire !* », « *la motivation est plus présente quand il est en train de le faire avec nous* ».

Concernant l'implication :

Par rapport à leur investissement du fait que l'enseignant ait pratiqué avec eux, les garçons ont expliqué que cela les amène à se surpasser « *il (l'enseignant) nous motive à aller jusqu'au bout !* » et que « *Oui en fait on est plus concentrés. (...) il y en a moins qui parlent, on suit bien* ».

Concernant la compréhension des consignes :

Les élèves ont expliqué que ça les avait aidés que l'enseignant ait participé avec eux pour l'apprentissage des blocs pendant l'échauffement « *Oui parce que sinon on serait perdus, on ne sait pas trop ce qu'il faut faire après.* ».

Les élèves ont explicitement déclaré dans leurs commentaires lors du *focus group* que le professeur servait de modèle et de guide « *je regarde un point fixe ou sinon je regarde M. Rousseau* », « *Moi aussi parfois je regarde un point fixe, j'essaye de me concentrer sur mes pas ou alors quand je n'arrive pas trop bien à le faire je regarde M. Rousseau* », « *Par exemple quand on change de pas ou quand on ne sait pas le faire, s'il n'était pas là pour nous montrer, ce serait plus difficile à acquérir le pas.* ».

5.2.2.2.3. Ils apprécient le fonctionnement du professeur en deux temps : en début de leçon, qu'il s'engage physiquement dans l'activité des élèves et leur montre ce qu'il faut faire puis ensuite arrête de

pratiquer, les observe et régule les élèves en difficulté pour qu'ils développent leur autonomie

Lors du gainage, l'enseignant a commencé à pratiquer avec eux puis est allé réguler certains élèves (dès le début vidéo n°3), voici ce qu'ils en ont pensé : « *après c'est bien aussi qu'il aille aider ceux qui ont un peu plus de mal !* », « *moi je trouve que c'est bien qu'au début, il montre comment il faut faire et qu'après il vienne nous aider s'il y a besoin d'aide.* », « *Les deux c'est une bonne chose ! L'autonomie déjà c'est une bonne chose, ça nous aide à travailler seul sans avoir besoin d'aide, à se responsabiliser. Puis avoir le prof à côté aussi ce n'est pas mal, il est là pour nous donner des conseils et nous aider à réussir.* ».

Ainsi, les élèves ont confirmé que le fonctionnement du professeur leur convenait très bien « *donc deux manières de fonctionner, deux étapes ?* », ils ont tous répondu que « *oui !* ».

Enfin, lors de la « battle », les élèves ont expliqué apprécier également que l'enseignant adopte le rôle de juge « *On sait qu'il connaît un peu le métier du coup on sait qu'il va bien juger !* » et voici la préoccupation d'un des élèves « *c'est de faire, c'est de bien le faire, pour qu'il puisse bien juger, et que ce soit nous qui gagnons la « battle »* ».

5.2.2.2.4. Ils estiment qu'un enseignant ou une enseignante ça ne change rien

A la question « *Est-ce que ça change quelque chose pour vous que l'enseignant soit un enseignant ou une enseignante ?* », voici leur réponse « *Non ! (...)* ça ne changera rien. ».

5.2.2.2.5. Synthèse

Tout d'abord, les garçons du *focus group* step ont expliqué, au même titre que les filles, que l'enseignant motive beaucoup la classe et « joue » de son corps pour amener une dynamique de travail. Ils apprécient que l'enseignant s'investisse de la sorte pendant le cours. Pour eux d'ailleurs, l'investissement d'un professeur dépend de sa motivation et son implication impact celle des élèves en classe. Selon eux, un enseignant investi comme M. Rousseau sera davantage présent et motiver pour réguler les élèves.

De plus, ils disent apprécier que l'enseignant s'engage physiquement dans l'activité puisqu'il sert de guide ou de repère s'ils sont en difficulté. Le fait que l'enseignant pratique avec eux, cela leur permet ainsi d'être davantage motivé et impliqué dans les situations d'apprentissages mais également de mieux comprendre les consignes et ainsi d'apprendre plus rapidement. Par ailleurs, les garçons ont constaté qu'il y a moins de bavardages lorsque l'enseignant partage l'activité des élèves. De même, les garçons s'accordent à dire, comme les filles, que si l'enseignant ne s'engageait pas physiquement dans l'activité des élèves, notamment lors de l'échauffement sur les steps, ils seraient perdus.

Ensuite, les garçons approuvent formellement, comme les filles, le fonctionnement du professeur en deux temps. Le premier temps est constitué du début de la leçon où l'enseignant pratique avec les élèves et montre ce qu'il faut faire. Le second temps apparaît au moment où il arrête de pratiquer pour laisser plus d'autonomie et de responsabilités aux élèves mais aussi pour pouvoir observer et réguler ceux qui sont en difficulté. Ils ne veulent pas que ce fonctionnement change.

Enfin, les garçons, au même titre que les filles, expliquent que pour eux il n'y pas de différences entre un enseignant et une enseignante.

6. Discussion

Dans cette partie nous aborderons successivement les apports de cette étude de cas par rapport aux questions professionnelles qui ont été abordées, la question de la formation en lien avec la théâtralisation et l'engagement physique de l'enseignant d'EPS, les limites méthodologiques de cette étude.

6.1. Les croyances des élèves : quelques modes de fonctionnement pour être un enseignant efficace

L'intérêt de cette étude de cas est d'essayer de mettre à jour les croyances et connaissances sur la question de l'engagement physique de l'enseignant d'EPS dans les tâches motrices proposées aux élèves, en s'appuyant sur leurs discours et ceux des enseignants.

Les questions professionnelles que l'on se posait reliaient l'engagement physique de l'enseignant à l'engagement et la motivation des élèves, à leur réussite, au climat de classe instauré dans la classe entre l'enseignant et ses élèves. Les enjeux pratiques sous-jacents sont de savoir si cette ébauche de résultats peut permettre d'aider sur le plan pédagogique des enseignants dont la mise en activité des élèves pose problème ou des enseignants cherchant des façons de mettre leurs élèves en réussite en EPS.

A travers cette discussion, nous essayerons de répondre aux questions formulées dans cette étude de cas :

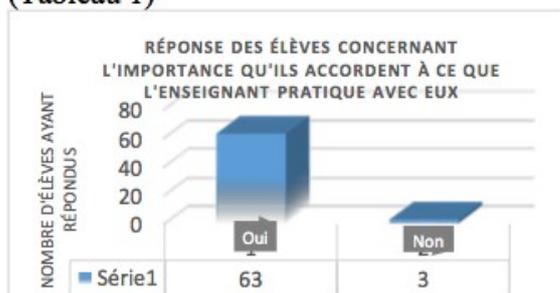
- Quelles sont les préoccupations des élèves lorsque l'enseignant participe aux tâches motrices avec eux ?
- Les préoccupations des enseignants concordent-elles avec les attentes des élèves ?
- Les élèves évoquent-ils des bénéfices lorsque l'enseignant participe aux tâches motrices avec eux ?
- Sur deux profils d'enseignant plutôt contrastés, quelles différences peut-on établir par rapport aux discours des élèves ?
- Y'a-t-il d'après les élèves, un profil particulier qui semble propice à un climat de classe favorable ? à une mise en activité de tous les élèves ? à leur réussite dans les tâches motrices ?

6.1.1. Lien entre engagement physique de l'enseignant et engagement des élèves

A travers les résultats de cette recherche, il apparaît que les élèves considèrent l'engagement physique de l'enseignant d'EPS comme un facteur important de leur investissement et de leur motivation en classe. Certains d'entre eux iront même jusqu'à dire que cet engagement témoigne de la motivation de l'enseignant à leur faire cours. « Les élèves ont des attentes vis-à-vis de l'enseignant idéal ». Cela confirme le fait que « la communication est totale et que, dans chaque interaction, des messages sont véhiculés, volontairement ou non, par les enseignants » (Boizumault, 2013). Dans le cadre de notre formation en M1, nous avons déjà réalisé une étude de cas sur un sujet similaire avec des lycéens. Une soixantaine de questionnaires avaient été distribués aux élèves et deux entretiens

d'auto-confrontation avaient été menés. Les résultats (cf Tableau 1, Tableau 2, Tableau 4) de l'étude précédente concordent avec les résultats de cette recherche. En effet, le constat est que la majorité des élèves trouvent qu'il est important que l'enseignant pratique avec eux. Plus précisément, ils disent être en majorité plus motivés, plus impliqués. Pour rappel, « lorsque l'enseignant est proche des élèves, ces derniers deviennent plus attentifs, vigilants, s'investissent plus et exécutent plus sérieusement les exercices attendus ». Peut-être est-il possible d'envisager l'engagement physique de l'enseignant d'EPS comme une forme pédagogique lui permettant d'être plus proche des élèves ?

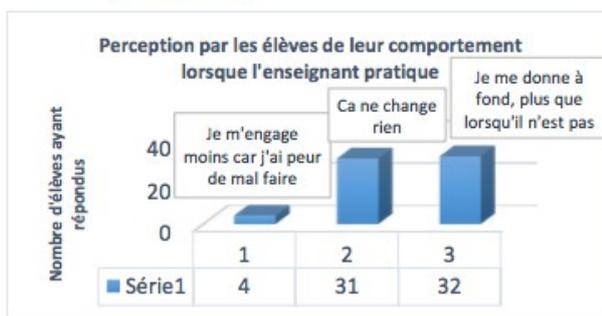
(Tableau 1)



(Tableau 2)



(Tableau 4)



Il apparaît une certaine cohérence entre les préoccupations de l'enseignant lorsqu'il décide de participer aux tâches motrices avec les élèves et les effets que cela produit chez ces derniers. En effet, un enseignant qui s'engage dans les tâches motrices d'échauffement avec les élèves a la volonté d'engager dès le début du cours de la qualité et de la quantité de travail ce que les élèves perçoivent comme une source de motivation. Si l'enseignant veut que les élèves s'engagent, cela passe aussi par son engagement car c'est celui qui est regardé dans la classe, c'est sur lui qu'ils s'appuient. L'exagération de ses gestes, du ton de sa voix, jusqu'à son activité motrice apparaît alors pour les élèves comme une source de motivation pour entrer dans une tâche ou un cours. « L'enseignant dans sa classe, n'est pas quelqu'un d'ordinaire. Il est « le professeur ». De plus, le fait pour l'enseignant de s'engager physiquement dans les tâches motrices avec ses élèves est un moyen

clair de transmettre des consignes et de faire en sorte que les élèves les exécutent. « Le corps de l'enseignant peut être un outil très efficace pour aider les élèves à s'appropriier une consigne ou un contenu d'enseignement » (Boizumault, 2013).

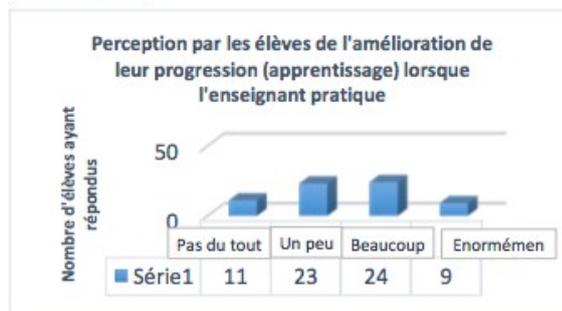
Cependant, l'enseignant se trouve confronté à certaines contraintes car si cela est bénéfique pour un ou plusieurs élèves lorsqu'il pratique avec eux, il doit veiller au bon déroulement du cours. En d'autres termes, il ne peut pas toujours se permettre de laisser travailler les autres élèves seuls. Il faut donc mesurer la part d'engagement de l'enseignant ce qui dépend en partie des activités enseignées. Il est plus simple de s'engager physiquement dans les tâches motrices avec les élèves dans une APSA step que dans une APSA badminton où l'enseignant n'a pas forcément l'ensemble de la classe face à lui. De plus, si certains élèves perçoivent leur engagement plus fort lorsque l'enseignant pratique avec eux, il peut également apparaître l'effet inverse lorsqu'il ne prête pas attention à leur activité.

6.1.2. Impact de l'engagement physique de l'enseignant sur la construction de connaissances chez les élèves

L'impact de l'engagement physique de l'enseignant sur la construction et l'acquisition de connaissances et de savoir-faire est plus difficilement mesurable. Une étude essentiellement basée sur des données qualitatives ne peut suffire pour mesurer l'acquisition de compétences. Néanmoins, en nous appuyant sur le discours des élèves, ils portent une attention particulière aux gestes de l'enseignant et à sa façon de réaliser les mouvements lorsque celui-ci décide de s'engager physiquement avec eux dans les tâches motrices. Ce discours est en général en cohérence avec les préoccupations de l'enseignant qui cherche à donner un modèle à voir aux élèves. En effet, en EPS, « Les comportements non verbaux sont également le moyen de transmettre des contenus d'enseignement. Les enseignants ne les considèrent pas comme un outil didactique alors qu'ils en font un usage qui est explicitement constaté dans les vidéos. Le toucher comme la gestuelle, qu'elle se limite à un mouvement de la main ou engage le corps tout entier, sont régulièrement utilisés au cours des leçons par les enseignants, dans le but de favoriser les apprentissages moteurs de leurs élèves » (Boizumault, 2013). En s'appuyant sur cette étude de cas et la précédente réalisée durant l'année de

Master1 (tableau 3), une majorité d'élèves semble percevoir une amélioration de leur progression lorsque l'enseignant s'engage avec eux.

(Tableau 3)



Cependant, l'enseignant doit savoir mesurer sa part d'engagement dans les tâches motrices des élèves. Tout porte à croire d'après le discours des enseignants et des élèves qu'il est bénéfique que les élèves soient aussi acteurs de leurs apprentissages et qu'ils trouvent eux-mêmes leurs propres solutions aux situations proposées. « Depuis les années 2000, l'Education Physique a connu des évolutions majeures [...] il ne s'agit plus seulement d'agir sur le présent, mais de préparer le cours de vie d'un adulte en devenir. [...] Ce qui est visé ici, c'est que l'élève construise une capacité à agir dans des situations complexes, incertaines, collectives, chargées de sens et d'enjeu » (Delignières, 2016). Si l'engagement physique de l'enseignant d'EPS dans les tâches motrices prescrites aux élèves semble bénéfique dans certaines situations, il paraît également important de laisser les élèves s'exprimer par eux-mêmes dans les différentes situations. Autrement dit, il s'agit d'alterner les phases où l'enseignant apporte son aide par son engagement physique et les phases où il va distribuer des rôles aux élèves en les plaçant en tant qu'acteurs de la situation et pas seulement en tant qu'élèves en action.

En résumé, « dans ce nouveau cadre, l'enseignant n'apparaît plus comme le dépositaire d'un savoir identifié qu'il va transmettre à l'élève. L'élève va devoir construire une capacité singulière, à gérer des situations complexes et incertaines » (Delignières, 2016). Dans cette étude de cas, en s'appuyant sur les préoccupations des élèves, les laisser gérer une situation sans l'aide de l'enseignant serait perçu comme une marque de confiance et d'encouragement de la part de l'enseignant.

6.1.3. L'engagement physique de l'enseignant au service du climat de classe

« L'exploitation des CNV en classe est variée. Qu'elles soient subies ou motivées, elles sont au service de la gestion de la classe, de la création d'un climat d'apprentissage. » (Boizumault, 2013). En effet, le discours des élèves confirme que le fonctionnement de l'enseignant, qui alterne un engagement physique dans les tâches motrices avec les élèves et les phases où il leur donne des responsabilités, est ce qui va les motiver dans les cours. Pour eux, peu importe l'activité pratiquée, c'est l'enseignant qui rend le cours intéressant. « Le rôle de l'enseignant est essentiel dans le climat de classe, car il instaure les conditions optimales pour travailler efficacement » (Boizumault, 2013). A noter que les élèves ne semblent faire aucune distinction, ni préférence quant au sexe de l'enseignant. En effet, pour eux seul le mode de fonctionnement est déterminant et motif de jugement.

Si l'engagement physique de l'enseignant dans les tâches prescrites aux élèves favorise un climat de classe favorable, il serait intéressant de pouvoir s'en servir en début d'année, en début de séquence ou en début de leçon. Si cela semble intéressant avec des nouvelles classes en début d'année, il va s'agir en parallèle, de faire en sorte que la programmation des activités favorise l'engagement physique de l'enseignant. En effet, certaines activités paraissent plus propices que d'autres pour cela. De ce fait, il pourrait être intéressant grâce à un travail de programmation préalable, d'avoir les outils en main pour construire le plus tôt possible un climat de classe agréable avec ses élèves.

6.2. *Perspectives et limites méthodologiques*

6.2.1. Perspectives de formation

La théâtralisation, la mise en scène, l'engagement physique de l'enseignant sont souvent des thèmes absents des formations en Éducation Physique et Sportive. D'autres études montrent que « l'idée d'une mise en scène volontaire de ses émotions, pour créer un climat de classe favorable est évoquée, mais de manière non affirmée ou non consciente » (Boizumault, 2013). Ce manque de formation peut être expliqué par le fait que le contexte de classe en formation STAPS reste « agréable ». Il n'y pas à user de stratagèmes pour faire en sorte que

les étudiants s'engagent dans une activité ou pour créer un climat de classe favorable car la majorité d'entre eux a choisi cette formation de plein gré. « Cette mise en scène volontaire est difficile à envisager pour les étudiants car les aspects non verbaux semblent être secondaires, la priorité étant accordée au verbal » (Boizumault, 2013). La mise en scène de l'enseignant par son engagement physique et sa théâtralisation pourraient faire l'objet de techniques spécifiques pour favoriser la gestion de classe, l'ambiance de travail, l'engagement des élèves et leur réussite dans l'acquisition de compétences. Il est important que les formateurs au STAPS, dans la filière Education et Motricité bousculent et questionnent les croyances des étudiants (Johnson, 1988 ; O'Loughlin, 1988)

6.2.2. Limites de cette étude

La première limite méthodologique que l'on peut associer à cette étude est le faible nombre de participants. En effet, le fait de n'avoir le point de vue que de deux enseignants et d'une vingtaine d'élèves ne nous permet pas de tirer des généralités de ces conclusions. De ce fait, il pourrait être envisageable de prolonger cette recherche avec un plus grand nombre de participants et une plus grande disparité des publics interrogés. Le second point envisageable pour prolonger cette étude serait de prendre en compte le sexe des enseignants et celui des élèves dans les résultats pour tenter d'identifier les points communs, les différences qui pourraient s'établir entre un enseignant et un public féminin/ un public masculin et une enseignante avec un public masculin/un public féminin.

La seconde limite méthodologique est que, malgré les *focus groups*, certains élèves n'explicitant que très peu leurs commentaires, certaines questions qui ont pu leur être posées pouvaient induire chez ces derniers certaines réponses en lien avec l'engagement physique de l'enseignant. Il pourrait être encore plus pertinent que leurs réponses sur l'engagement physique de l'enseignant dans les tâches motrices viennent d'eux-mêmes.

Enfin, une étude basée sur des résultats quantitatifs permettant de mesurer la progression des élèves apparaît comme nécessaire pour cibler davantage les véritables enjeux de l'engagement physique de l'enseignant. En cas d'infaisabilité, l'autre moyen serait de réaliser une étude basée principalement sur des résultats qualitatifs qui engloberait une séquence entière. L'idée serait de pouvoir suivre

plusieurs enseignants qui réalisent la même séquence avec des classes différentes aux profils particulièrement contrastés ce qui permettrait de faire abstraction de l'activité enseignée, qui parfois semble plus compliquée pour permettre l'engagement physique du professeur d'éducation physique et sportive.

7. Conclusion

Cette étude met en exergue les préférences d'un groupe d'élèves scolarisés au collège compte tenu de leurs attentes vis-à-vis de l'engagement physique de l'enseignant d'EPS dans les tâches motrices prescrites. De plus, il apparaît que les préoccupations de l'enseignant lorsqu'il décide de s'engager physiquement concordent avec les attentes des élèves. Les élèves soulignent le fait que cet engagement est une source de motivation pour eux et que cela participe à favoriser un bon climat de classe. Les arguments avancés par des élèves n'appréciant pas forcément de venir en EPS nous encouragent à poursuivre cette réflexion autour d'une liaison entre l'engagement physique de l'enseignant dans les tâches motrices et celui des élèves. Il peut être perçu comme un outil pédagogique. De plus en plus, la discipline EPS propose de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, de rechercher la prise de responsabilités pour qu'ils puissent réussir à l'école. Dans, cette recherche le discours des élèves confirme qu'ils apprécient également le fait que l'enseignant leur attribue des responsabilités. Il apparaît alors nécessaire pour les enseignants de mesurer leur part d'engagement physique dans les tâches motrices avec les élèves en l'associant à de véritables intentions pédagogiques.

Table des matières

MASTER « METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION ».....	1
PARCOURS : M2 MEEF EPS	1
<i>Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master.....</i>	<i>1</i>
<i>soutenu par.....</i>	<i>1</i>
<i>Benjamin Barreau et Dylan Beaumont</i>	<i>1</i>
<i>le 22 juin 2018.....</i>	<i>1</i>
<i>en présence de la commission de soutenance composée de :</i>	<i>1</i>
<i>Jacques Saury, directeur de mémoire</i>	<i>1</i>
<i>Annabelle Paris, membre de la commission</i>	<i>1</i>
1. INTRODUCTION	7
1.1. QUESTION DE DEPART ET MOTIFS	7
1.2. ENJEUX PROFESSIONNELS	9
2. QUESTION DE RECHERCHE	9
3. REVUE DE LITTÉRATURE ET CADRE THEORIQUE.....	9
3.1. LA MISE EN ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT D'EPS	9
3.2. THEATRISATION DE L'ACTIVITE DES ENSEIGNANTS	12
3.3. LES POSTURES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS D'EPS	13
4. METHODE	15
4.1. RECUEIL DES MATERIAUX	15
4.1.1. <i>Présentation et contexte</i>	<i>15</i>
4.1.2. <i>Autorisations préalables.....</i>	<i>15</i>
4.1.3. <i>Participants.....</i>	<i>15</i>
4.1.4. <i>Enregistrements des comportements et des communications en situation ..</i>	<i>16</i>
4.1.5. <i>Les focus groups</i>	<i>17</i>
4.1.6. <i>Les entretiens d'auto-confrontation.....</i>	<i>18</i>
4.2. TRAITEMENT DES DONNEES	20
4.2.1. <i>Transcription des focus groups.....</i>	<i>20</i>
4.2.2. <i>Catégorisation des commentaires pour les focus groups</i>	<i>20</i>
4.2.3. <i>Transcription des entretiens d'auto-confrontation.....</i>	<i>20</i>
4.2.4. <i>Catégorisation des commentaires pour les entretiens d'auto-confrontation</i>	<i>21</i>
5. RESULTATS.....	21
5.1. INTERVENTION DE L'ENSEIGNANTE (MME GAUTIER) ET PERCEPTION DES ELEVES	22

5.1.1.	<i>L'intervention du point de vue de l'enseignante.....</i>	22
5.1.1.1.	<i>Etre directive dans sa communication avec les élèves pour fixer un cadre</i>	22
5.1.1.2.	<i>Démonstration en situation nouvelle : compréhension et résultat immédiat</i>	23
5.1.1.3.	<i>Pendant la mise en activité : analyser et intervenir pour réguler les élèves en difficulté</i>	25
5.1.1.4.	<i>Synthèse</i>	26
5.1.2.	<i>Perception des élèves de 5^{ème} de l'intervention de l'enseignante.....</i>	27
5.1.2.1.	<i>Perception des élèves filles</i>	27
5.1.2.1.1.	<i>Démonstration nécessaire en situation nouvelle : meilleure compréhension des consignes</i>	27
5.1.2.1.2.	<i>Des régulations jugées importantes et nécessaires ; un engagement physique de l'enseignante jugé trop faible</i>	28
5.1.2.1.3.	<i>Synthèse</i>	29
5.1.2.2.	<i>Perception des élèves garçons.....</i>	30
5.1.2.2.1.	<i>Une enseignante jugée sévère, préférence pour un enseignant jugé moins sévère</i>	30
5.1.2.2.2.	<i>Démonstration nécessaire en situation nouvelle : meilleure compréhension des consignes</i>	30
5.1.2.2.3.	<i>Ils apprécient le fait qu'elle vienne les réguler mais ils estiment qu'elle le fait trop peu ou alors que les régulations sont peu efficaces voir même démoralisantes. Ils aimeraient qu'elle s'engage davantage physiquement dans l'activité des élèves pour les réguler</i>	32
5.1.2.2.4.	<i>Synthèse</i>	33
5.2.	<i>INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT (M. ROUSSEAU) ET PERCEPTION DES ELEVES</i>	35
5.2.1.	<i>L'intervention du point de vue de l'enseignant.....</i>	35
5.2.1.1.	<i>Théâtraliser son corps et sa communication, utiliser la plaisanterie et les métaphores comme ruses pédagogiques : organiser la classe, mettre en place un climat de classe favorable</i>	35
5.2.1.2.	<i>Se mettre devant les élèves et pratiquer en même temps pour engendrer du sérieux dans la quantité et la qualité de travail. Réduire son engagement physique pour amener les élèves à s'autogérer.....</i>	37
5.2.1.3.	<i>Pour réguler les élèves en difficulté, les reprendre et leur montrer en même temps ce qu'il faut faire. Ne pas hésiter à les encourager et à créer une proximité avec l'élève.</i>	37

5.2.1.4. Synthèse	38
5.2.2. Perception des élèves de 4 ^{ème} sur l'intervention de l'enseignant.....	39
5.2.2.1. Perception des élèves filles	39
5.2.2.1.1. Elles comparent le professeur à un coach sportif. Elles apprécient beaucoup le fait qu'il pratique avec eux puisque : effets positifs sur la motivation, leur implication et leur compréhension des consignes	39
5.2.2.1.2. Démonstration nécessaire en situation nouvelle : meilleure compréhension des consignes	41
5.2.2.1.3. Elles apprécient le fonctionnement du professeur en deux temps : en début de leçon, qu'il s'engage physiquement dans l'activité des élèves et leur montre ce qu'il faut faire puis ensuite arrête de pratiquer pour qu'ils développent leur autonomie, les observe et régule les élèves en difficulté	42
5.2.2.1.4. Un enseignant ou une enseignante ne change rien : c'est le fonctionnement qui diffère	43
5.2.2.1.5. Synthèse	44
5.2.2.2. Perception des élèves garçons.....	45
5.2.2.2.1. Les élèves apprécient le cours du professeur puisqu'il s'investit beaucoup. Pour eux, l'investissement d'un enseignant est corrélé à sa motivation d'enseigner. De même, l'implication de l'enseignant impacte celle des élèves en classe.	45
5.2.2.2.2. Ils apprécient que l'enseignant pratique devant eux pour les guider et prendre un repère en cas de difficultés. Ils disent apprendre plus rapidement, que cela les motive et les implique davantage.....	45
5.2.2.2.3. Ils apprécient le fonctionnement du professeur en deux temps : en début de leçon, qu'il s'engage physiquement dans l'activité des élèves et leur montre ce qu'il faut faire puis ensuite arrête de pratiquer, les observe et régule les élèves en difficulté pour qu'ils développent leur autonomie.....	46
5.2.2.2.4. Ils estiment qu'un enseignant ou une enseignante ça ne change rien	47
5.2.2.2.5. Synthèse	47
6. DISCUSSION	48
6.1. LES CROYANCES DES ELEVES : QUELQUES MODES DE FONCTIONNEMENT POUR ETRE UN ENSEIGNANT EFFICACE	48
6.1.1. Lien entre engagement physique de l'enseignant et engagement des élèves	49
6.1.2. Impact de l'engagement physique de l'enseignant sur la construction de connaissances chez les élèves.....	51

6.1.3.	<i>L'engagement physique de l'enseignant au service du climat de classe</i>	53
6.2.	PERSPECTIVES ET LIMITES METHODOLOGIQUES	53
6.2.1.	<i>Perspectives de formation</i>	53
6.2.2.	<i>Limites de cette étude</i>	54
7.	CONCLUSION	55

Bibliographie

- Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 259-295). San Diego: Academic Press, vol. 3.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook*, 3 (pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Argyle, M. (1975). *Bodily Communication*. London : Methuen, 2ème édition (1988).
- Aspy, D.N., & Roebuck, F.N. (1991). On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas. Montréal : Actualisation.
- Boizumault, M. (2013). Les communications non verbales des enseignants d'Education Physique et Sportive : Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves. Education. Université Claude Bernard - Lyon I
- Boizumault, M. & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 98,(4), 67-79. doi:10.3917/sta.098.0067.
- Bréau, A. (2018). L'enaction du genre chez les élèves au sein de classes mixtes et non mixtes en éducation physique et sportive : une approche du *doing gender*, 118-121
- Christophel, D.M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323-340.
- Corraze, J. (1980). *Les communications non verbales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cosnier, J. (2006). Communication interindividuelle, Aide-mémoire à l'usage des psy et autres communicants. Cours professés aux étudiants en psychologie et édités dans les années 1980-90, Cahiers de l'ARCI, Université Lyon 2.
- Delignières, D. (2016). Les postures professionnelles de l'enseignant d'EPS : le scientifique, le didacticien, le coach.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Tomkins, S. S. (1971). Facial Affect Scoring Technique- A First Validity Study, *Semiotica*, 3, 37-58.
- Epstein, J. (1989). Family structure and student motivation: a developmental perspective. In C.
- Felouzis, G. (1997). L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation

- pédagogique, Paris : PUF.
- Fisette, L. (2013). Are you listening? adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 18, 184-203.
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques: pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie n° 165*, 77-89.
- Guay, E., & Lapointe, L. (2009). MILMO - La communication relationnelle au primaire. Impact Québec.
- Hannoun, H. (1989). Paradoxe sur l'enseignant. Paris : Les Editions ESF.
- Harris, M.J., & Rosenthal, R. (2005). No more teachers' dirty looks: effects of Teacher non verbal behaviour on students outcomes. In R.E. Riggio & R.S. Feldman (Eds.), *Applications of Nonverbal Communication* (pp. 157-192). NJ: Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hess, R., & Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Armand Collin.
- Johnson, K. (1988). Changing teachers' conceptions of teaching and learning. In J. Calderhead. (Ed.), *Teachers' Professional Learning* (pp. 169-195). Lewes: Falmer.
- Lyngstad, I., Hagen, P. M., & Aune, O. (2016). Understanding pupil's hiding techniques in physical education. *Sport, education and society*, 21, 1127-1143.
- Mehrabian, A. (1981, 2nd ed.). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitude* (1971, first ed.). Belmont, CA : Wadsworth.
- Meuret, D., & Marivain, Th. (1997). Inégalités de bien-être au collège. *Les dossiers d'Éducation et Formations n°89*, MEN Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative research*, 2, 5-12.
- Moulin, J.F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant: La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 2004/1 n° 17, 142-159.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF

- Pujade-Renaud, C. (1983b). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF.
- Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : ESF Editeur.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petifaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS*. Paris : Editions EP.S.
- Visioli, J., Ria, L., Trohel, J. (2011). Corps et théâtralité dans l'activité des enseignants d'EPS lors de leurs interactions avec les élèves : apports d'une analyse conjointe du cours d'action et d'une analyse proxémique. *Colloque international INRP, Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, 16, 17 et 18 mars 2011.

Annexes

Focus group badminton garçons

Elèves

Enseignants

- 0'10 : Donc là on va avancer parce que là, au début, vous mettiez en place le matériel donc vous aviez vos chefs d'entreprise si j'ai bien compris et donc Mme Gautier vous demande de vous placer sur le terrain pour démarrer l'échauffement. Donc voilà ! Regardez bien Mme Gautier et elle va vous donner des consignes !
- 0'51 : Donc à ce moment-là vous êtes concentrés sur quoi ?
- 0'56 : Sur ce qu'elle dit Mme Gautier
- 0'59 : Oui... est-ce que vous avez tout compris ?
- 1'01 : Euh oui.
- 1'01 : Non, on n'entendait pas trop !
- 1'04 : Tu n'entendais pas trop ?
- 1'05 : Non elle ne parlait pas trop fort.
- 1'06 : Donc vu que tu n'entendais pas trop, qu'est-ce que tu faisais du coup ?
- 1'09 : Bah je suivais les autres.
- 1'10 : Tu suivais les autres du coup ?
- 1'11 : Oui.
- 1'12 : Ok !
- 1'13 : Moi aussi !
- 1'14 : Toi aussi ?
- 1'14 : Oui.
- 1'15 : Il faut le dire.
- 1'16 : On ne peut pas tout entendre !
- 1'16 : Allez-y !
- 1'17 : Vous les garçons ?
- 1'19 : Elle était juste à côté donc ça allait.
- 1'21 : Ok.
- 1'26 : Est-ce que ça vous dérange quand Mme Gautier donne les consignes et que vous faites ce que dit Mme Gautier ?
- 1'36 : Parfois c'est un peu long quand même, je ne sais pas si vous êtes d'accord... (*se retourne vers les autres élèves*)
- 1'41 : Ils ne sont pas forcément d'accord mais toi ton avis... toi tu dis que c'est un peu long, pourquoi c'est un peu long parfois ?
- 1'47 : C'est peut-être qu'elle fait exprès de nous échauffer mais parfois c'est un peu long.
- 1'53 : D'accord.
- 1'54 : Ouais tu trouves l'échauffement long ?
- 1'57 : Et vous les garçons vous en pensez quoi de ça ?
- 2'00 : Bah ouais, c'est un peu long et c'est un peu répétitif vu qu'on fait souvent la même chose et voilà.

- 2'11 : D'accord !
- 2'13 : Très bien !
- 2'14 : Donc là on va avancer un petit peu dans l'échauffement et là vous allez voir Mme Gautier va demander des pas chassés et elle va vous faire les pas chassés Mme Gautier. Elle va vous faire les pas chassés, puis les pas croisés donc on va la voir ! Donc la Mme Gautier nous fait une petite démonstration, qu'est-ce que vous en pensez ?
- 2'38 : Bah c'est bien, elle nous montre ce qu'il faut faire !
- 2'40 : D'accord.
- 2'42 : Donc tu peux raconter un peu plus du coup ce que tu en penses ?
- 2'46 : Quand tu es au fond et que tu n'entends pas bien tu sais ce qu'il faut faire au moins ?
- 2'49 : Par exemple tout à l'heure tu n'entendais pas et là vu qu'elle fait, ça te permet de comprendre c'est ça ? Vous en pensez quoi ? La même chose ou alors peut-être que ça ne change pas grand-chose ?
- 3'02 : Au début moi je n'avais pas tout compris parce que je croyais qu'on faisait comme ça, car la dernière fois elle avait dit de faire comme ça alors moi début je suis parti en zigzagues et du coup c'était tout droit et j'avais pas trop compris.
- 3'16 : Ok, et vous les garçons ?
- 3'21 : Non pas trop.
- 3'22 : Ça ne vous change pas qu'elle vous le dise ou qu'elle vous le fasse ?
- 3'25 : Non.
- 3'26 : Ça ne change rien ? D'accord !
- 3'33 : Est-ce que c'était quelque chose que vous saviez déjà ou que vous découvriez à ce moment-là ?
- 3'38 : Les pas chassés ou quand elle fait croiser là ?
- 3'40 : Les pas chassés par exemple !
- 3'42 : Pas chassés pas forcément très bas mais sinon oui.
- 3'49 : Donc est ce qu'elle vous a appris quelque chose quand elle vous a montré les pas chassés ?
- 3'53 : On l'avait déjà fait.
- 3'54 : Quand elle faisait les pas chassés, il fallait bien se baisser en-dessous le filet et être très bas sur ses appuis.
- 4'02 : D'accord donc ça, ça t'a permis de comprendre d'être bien bas sur ses appuis c'est ça ? vous aussi les garçons ?
- 4'09 : (Inaudible) on sait quand même faire des pas chassés !
- 4'13 : OK c'est pour tout le monde différent. Et pour les pas croisés du coup c'était quelque chose de nouveau ?
- 4'19 : Non.
- 4'20 : Non, on fait ça à chaque fois.
- 4'22 : Tout le temps
- 4'24 : D'accord, donc la démonstration est-ce qu'elle était utile ou pas ?
- 4'26 : Non.
- 4'26 : Non.
- 4'28 : Non pas plus que ça ? Très bien. Tu as quelque chose à ajouter ?
- 4'33 : Non on va avancer.
- 4'56 : Donc Thomas il n'a pas forcément compris ce qu'il fallait faire, Mme Gautier elle va l'aider. Qu'est-ce que vous en pensez de ça que Mme Gautier va aider ?

- 5'07 : C'est bien !
- 5'08 : C'est bien, parce qu'après si on ne fait pas forcément la bonne chose on ne va pas correctement s'échauffer.
- 5'19 : Quand y'a pas les trucs comme ça, quand y'a pas les caméras, elle va pas souvent, elle ne vient pas souvent nous aider. Elle nous dit non ce n'est pas comme ça qu'il faut faire, il faut faire comme on vous l'a montré au début, mais elle ne vient pas nous remettre en place.
- 5'36 : Vous pensez que c'est parce qu'il y a les caméras et micros ?
- 5'40 : Si parfois elle le fait mais pas tout le temps.
- 5'42 : Donc c'est intéressant ce que tu dis parce que tu dis elle ne vient pas, elle dit juste c'est bien, c'est pas bien, du coup qu'est-ce qu'il serait bien qu'elle fasse ?
- 5'52 : Qu'elle vienne, qu'elle montre un peu !
- 5'55 : Elle vient et elle vous dit, ou elle vient et elle vous montre, qu'est-ce que vous aimeriez qu'elle fasse pour progresser ?
- 6'02 : Qu'elle demande à quelqu'un qui a compris et qui est à côté de nous montrer.
- 6'05 : Donc qu'elle prenne quelqu'un qui a compris, qu'il fasse et comme ça il vous montre, en gros un modèle en fait c'est ça ?
- 6'11 : Oui.
- 6'13 : Est-ce que vous avez connu un enseignant qui faisait ça avant ?
- 6'19 : Non !
- 6'20 : Mme Gautier.
- 6'21 : D'accord Mme Gautier.
- 6'22 : C'est aujourd'hui la caméra !
- 6'23 : Les autres, vous aviez qui en enseignant l'année dernière ?
- 6'25 : Mme Gautier.
- 6'26 : M. Rousseau.
- 6'30 : D'accord et il y a du changement entre les deux ?
- 6'36 : Non
- 6'36 : Non pas forcément ?
- 6'37 : Si ?
- 6'38 : Moi je l'avais en piscine M. Rousseau.
- 6'43 : Est-ce qu'il y avait des différences entre M. Rousseau et Mme Gautier ou alors entre un autre enseignant et une enseignante ?
- 6'50 : M. Rousseau, il crie moins, il parle moins fort.
- 6'54 : Sur mes enseignants de primaire, Elle n'est pas aussi sévère.
- 6'59 : OK d'accord !
- 7'10 : Donc alors il y a après la situation du multi-volant vous savez la situation où vous prenez les volants à la main et vous devez le plus vite possible les lancer par-dessus le filet.
- 7'24 : Vous la connaissiez cette situation ou pas ?
- 7'26 : Oui on était en équipe.
- 7'29 : Donc ça c'est quelque chose que vous saviez ?
- 7'31 : Oui !
- 7'32 : Après on a commencé la semaine dernière ça.
- 7'34 : D'accord donc est ce que vous avez besoin d'une consigne particulière en plus, d'une démonstration ?
- 7'39 : On n'avait pas les mêmes règles parce que là on devait faire, on pouvait en prendre plusieurs

- 7'49 : (Inaudible) en fait y en avait qui croyaient qu'il y avait des règles comme la semaine dernière et en fait il n'y en avait pas du tout
- 7'54 : D'accord donc ça a changé là ? Donc c'était important qu'elle mette à plat les nouvelles consignes, qu'elle explique ?
- 8'02 : Oui !
- 8'03 : D'accord.
- 8'04 : Donc une démonstration c'était utile, c'était nécessaire pour vous ?
- 8'08 : Non, pas forcément non.
- 8'10 : Qu'est-ce qu'il aurait fallu alors ?
- 8'13 : Qu'elle explique un peu mieux car des fois on a joué contre des équipes qui pensaient qu'il n'y avait pas le droit de prendre plusieurs volants en même temps parce que c'était les mêmes règles que la semaine dernière, alors que là il n'y avait plus les mêmes règles.
- 8'29 : Je vois. Je ne sais pas si vous avez d'autres choses à ajouter ?
- 8'36 : Non c'est bon.
- 8'38 : Ça va ?
- 8'46 : Donc la Mme Gautier va vous réunir et ça va être le temps de consignes.
- 9'16 : C'était la première fois qu'on utilisait les raquettes !
- 9'19 : D'accord donc avant vous n'avez pas touché aux raquettes alors ?
- 9'28 : Alors là on va voir vous regardez un petit peu d'un côté et de l'autre côté, vous parlez entre vous, qu'est-ce qui vous amène à ça ?
- 9'36 : Enfin moi, elle aurait dû faire d'un côté, elle aurait dû dire style ceux qui savent faire vont d'un côté comme moi avec (inaudible), on connaît les bases alors on s'ennuie du coup on se met à parler. Ça aurait été mieux qu'elle sépare ceux qui savent faire et ceux qui ne savent pas faire.
- 9'59 : D'accord
- 10'00 : Parce que vous en aviez fait avant ?
- 10'02 : Oui j'en fais en AS et on en avait déjà fait en primaire.
- 10'06 : Vous êtes tous d'accord ou pour vous, c'était quand même important qu'elle réexplique ?
- 10'12 : Oui parce que moi j'en avais déjà fait il y a longtemps et je ne me rappelais plus de tout ce qu'il fallait faire.
- 10'17 : D'accord donc tu faisais attention à quoi ce moment-là ?
- 10'20 : Tout ce que je ne me rappelais plus.
- 10'21 : D'accord donc tous les critères, les consignes particulières données. Tu faisais attention au placement ou pas ?
- 10'28 : Oui !
- 10'29 : Ok d'accord !
- 10'30 : Est-ce que tu as tout compris ?
- 10'32 : Oui.
- 10'35 : Par exemple, on a Mme Gautier elle vous dit (tout le monde regarde la vidéo). Elle va demander de la coller contre votre jambe là. Est-ce que ça vous aide qu'elle vous montre des gestes comme ça ? Est-ce que ça vous aide ? par exemple toi tu disais que tu ne te rappelais pas de tout, est ce que ça va plutôt aider quand Mme Gautier elle fait ça ?
- 10'57 : Un petit peu.
- 10'58 : Un petit peu ?
- 10'59 : (Inaudible)
- 11'15 : Pour vous c'est logique en fait c'est ça ?

- 11'18 : Oui.
- 11'25 : Qu'est-ce qui fait d'autre que vous discutiez entre vous et que vous regardiez ?
- 11'30 : Qu'on essaie un petit peu !
- 11'31 : Oui en fait on est pressé à jouer du coup !
- 11'33 : Oui voilà.
- 11'35 : Oui parce que comme moi et Maxime et Ethan, on savait à peu près savoir jouer du coup, on était pressés aussi d'aller jouer avec les copains.
- 11'51 : Qu'est-ce qu'il aurait fallu faire en fait ? À part séparer les groupes, si on reste sur l'explication de la consigne, qu'est-ce qu'il aurait été bien de faire pour vous ?
- 12'01 : Résumer !
- 12'02 : Résumer ? c'est-à-dire à peu près ?
- 12'05 : Dire le plus important.
- 12'09 : (Inaudible)
- 12'27 : Alors après là, vous partez au travail, Mme Gautier vous lance au travail, Elle va passer un petit peu dans tous les groupes, pour vous aider d'accord ? Elle vous rappelle ce qui ne va pas, ce qui est bien et moins bien. Je crois qu'elle commence avec les garçons en plein milieu du terrain.
- 12'48 : C'était qui Monsieur ?
- 12'50 : Il me semble que c'était vous les garçons qui étiez sur le terrain du milieu.
- 12'54 : Oui moi elle me dit de ne pas prendre la raquette comme ça.
- 12'57 : Alors on va regarder.
- 13'09 : Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?
- 13'12 : Je ne sais pas je peux rien dire, moi ça n'a pas changé grand-chose de tenir la raquette d'une façon ou une autre et je la tenais de la façon dont j'étais le plus à l'aise.
- 13'28 : D'accord.
- 13'30 : (Inaudible)
- 13'47 : Et vous vous étiez préoccupés par quoi à ce moment-là ?
- 13'50 : Jouer.
- 13'51 : S'amuser.
- 13'54 : Non mais très bien.
- 13'58 : Donc là Mme Gautier elle avance un petit peu et je ne sais plus avec qui est va se rendre. Elle va se rendre sur le terrain tout au fond de la salle, voilà à gauche là ! Qui est sur ce terrain ? Est-ce que c'est vous les garçons ?
- 14'11 : C'est Jules et Thomas !
- 14'13 : Oui c'est des collègues.
- 14'27 : (Inaudible) des fois moi, pas forcément des trucs vraiment méchants, mais « t'es tout mou là », ça fait démoraliser un petit peu.
- 14'39 : Ça peut contrarier car Thomas il a quelques problèmes et ce n'est pas de sa faute.
- 14'48 : Donc vous pensez que ça peut démoraliser ?
- 14'52 : Non pas forcément, mais il y a des choses parfois je me dis c'est un peu déplacé !
- 14'58 : D'accord, c'est intéressant. Du coup qu'est-ce ce qui serait mieux de faire en fait ? Vous penseriez à quoi ?

- 15'17 : Pas forcément de dire « tu es tout mou » mais dire « essaye de t'ancrer au sol ».
- 15'24 : Oui donc vas-y approfondi !
- 15'27 : Essaye de faire mieux.
- 15'30 : Des encouragements ?
- 15'32 : Oui.
- 15'35 : D'accord.
- 15'47 : Est-ce que vous avez quelque chose de particulier à ajouter et à la leçon qui a été menée, l'activité de l'enseignante ou de ce qu'elle faisait ?
- 15'57 : Oui parce que nous, il y avait moi et Julie, il y avait deux autres qui ne savait pas très bien jouer, et nous on voulait s'amuser et faire des échanges, et on était obligé d'aller avec ceux, il fallait les aider à chaque fois. C'était un peu ennuyant, nous on ne s'entraînait pas on entraînait les autres à jouer du coup c'était un peu énervant. (Inaudible), nous on ne faisait pas trop de bourdes et du coup c'était un peu énervant.
- 16'32 : Ok je vois.
(Inaudible)
- 16'40 : Moi j'avais été avec quelqu'un pas très fort alors qu'on jouait bien ensemble et ça m'énerve car quand il y a la personne d'en face qui joue très mal, ça me gave vite.
- 16'59 : Moi aussi et j'étais avec Thomas qui ne jouait pas très bien, avec Maxime je pouvais tirer fort je pouvais renvoyer comme je voulais et avec Thomas il fallait renvoyer au milieu du terrain pour qu'il arrive à la rattraper. Voilà après on fait moins d'échanges donc on s'amuse moins.
- 17'26 : Est-ce que c'est important pour vous qu'un professeur pratique avec vous ? Est-ce que vous auriez aimé que Mme Gautier vienne faire un match ? vous avez peut-être connu des enseignants qui venaient faire des matchs avec vous, qui venaient faire des échauffements, qu'est-ce que vous pensez de ça ?
- 17'42 : Elle le fait des fois Mme Gautier !
- 17'45 : Ça aurait été bien qu'elle vienne avec un élève qui sait bien jouer et qu'elle montre aux autres comment faut faire !
- 17'49 : Ou l'inverse, avec ceux qui ne savent pas jouer pour les aider, parce que nous on n'est pas les profs, on peut pas savoir à chaque fois ce qu'il faut faire.
- 17'59 : C'est bien en fait de faire un groupe de ceux qui savent bien jouer comme ça elle les laisse de côté vu qu'eux ils savent jouer et montrer à ceux qui ne savent pas forcément jouer, leur réexpliquer, comme ça ils peuvent progresser et s'améliorer.
- 18'19 : D'accord !
- 18'24 : Et si vous aviez une préférence, préféreriez-vous avoir un enseignant ou une enseignante ? Si vous aviez à choisir.
- 18'34 : Ça fait deux ans que j'ai Mme Gautier, cette année quand j'ai vu Mme Gautier, j'ai dit (*forte expiration*)
- 18'50 : Là ce n'est pas forcément que tu as essayé un ou une enseignante.
- 18'55 : Non enfin...
- 15'58 : C'est surtout Mme Gautier qui dérange comme ce matin, j'aurais eu un chewing-gum avec M. Rousseau, il m'aurait dit va à la poubelle et la prochaine fois fais attention alors que là c'était la première fois, mes copains ils m'ont passé un chewing-gum et après j'ai oublié de l'enlever

c'était le premier cours et M. Rousseau, il ne m'aurait pas forcément mis une punition au premier avertissement.

- 19'20 : D'accord.
- 19'23 : Donc pour vous, est-ce que c'est important qu'un professeur pratique avec vous ? pratique avec vous de temps en temps, à l'échauffement, en situation, en match, c'est important pour vous ou pas ? Est-ce que ça change quelque chose ?
- 19'37 : Pour moi ça dépend des sports, des sports comme la gym la dernière fois je suis nul, c'est mieux qu'elle vienne nous aider.

Focus group badminton filles

0'44 (Dylan) : Allez on va commencer à la 3^{ème} minute

0'47 (Benjamin) : Donc là vous vous rappelez, donc là c'est le début du cours, donc vous avez installé les filets... donc là vous avez installé les filets et Mme Gautier demande de vous placer sur les terrains pour préparer l'échauffement

1'12 (Dylan) : donc c'est bon vous vous en souvenez ? (*Les filles font signe de la tête que oui*) Donc là en fait elle va vous donner des consignes pour commencer l'échauffement, tout ce genre de choses, sur quoi vous êtes concentré à partir de ce moment-là en fait ? Quand vous rentrez sur le terrain, vous attendez les consignes, vous commencez à vous mettre en action, sur quoi vous êtes concentrés tout simplement ? (*En regardant la fille 1*) Par exemple, t'es concentrée sur quoi par exemple à ce moment là ?

1'37 (Fille) : Bah euh, écouter les consignes

1'39 (Benjamin) : Ouais voilà par exemple

1'39 (Dylan) : Ouais ok par exemple. On fait attention à quoi dans ce que l'enseignante vous dit ?

1'48 (Fille) : Ce qu'on va faire

1'49 (Dylan) : Ouais

1'51 (Benjamin) : Non mais oui, il n'y a pas de bonne réponse, c'est vraiment, vous êtes libres de dire ce que vous voulez dire hein les filles

1'56 (Dylan) : Est-ce que vous avez des préoccupations particulières à ce moment-là ?

2' (Fille) : Non

2'01 (Benjamin) : Non pas plus que ça

2'04 (Dylan) : Est ce que vous comprenez au moins ce qu'elle vous dit ?

2'06 (Fille) : Oui

2'06 (Fille) : Oui

2'07 (Benjamin) : Oui ça va

2'08 (Dylan) : Vous avez tout compris ? Vous savez faire la tâche... vous savez bien faire la tâche ou pas ?

2'13 (Fille) : Oui ça va

2'13 (Dylan) : Ouais...ok... Est ce qu'il aurait été mieux qu'elle vous fasse une démonstration ou pas ? Une démonstration de ce qu'il y avait à faire plutôt que de donner la consigne ou...

2'25 (Fille) : Non elle l'avait déjà fait au premier cours

2'27 (Benjamin) : (*hochement de tête « oui »*) Elle l'avait déjà fait au premier cours, donc est-ce que ça vous surprend qu'elle soit là, qu'elle attend que vous fassiez, qu'elle vous dise juste de faire

2'35 (Filles) : (Les filles font tous un hochement de tête (non). Ça a toujours été comme ça l'année dernière

2'38 (Benjamin) : Vous étiez déjà avec Mme Gautier l'année dernière ? (*Les filles hochent la tête pour dire oui*)

2'40 (Fille) : Non pas moi

2'43 (Benjamin) : Tu étais avec qui ?

2'44 (Filles) : Avec M. Rousseau

2'44 (Benjamin) : M. Rousseau !

2'45 (Dylan) : Donc est ce que ça te surprend...non ? (*Hochement de tête fille 2 et 3*) ... ça te va, ça te...

2'49 (Fille) : Bah c'était la même chose un peu près

2'51 (Benjamin) : D'accord. Bon !

2'54 (Dylan) : Moi je vais avancer, donc on avait dit à peu après 8'15

3'01 (Benjamin) : Donc là à partir de ce moment, donc l'échauffement il avance un petit peu, et Mme Gautier elle va vous montrer les pas chassés, elle va vous montrer les pas croisés, vous allez voir...

3'20 (Dylan) : Donc quand vous regardez la professeure là en train de faire les pas chassés pour vous expliquer, qu'est-ce que vous vous dites dans votre tête ? ... Peut-être vous ne vous dites rien, peut-être quelque chose de particulier... Est ce que... sur quoi vous vous concentrez quand elle fait ses pas chassés ?

3'37 (Fille) : Regarder comment elle fait

3'39 (Dylan) : Ouais, donc tu te concentres sur quoi en particulier ? ... Parce que du coup elle fait des pas chassés et donc du coup tu te dis que tu es concentrée sur ce qu'elle fait, sur sa manière de faire, donc t'es concentrée sur quoi ?

3'48 (Fille) : Tout

3'48 (Benjamin) : Tout d'accord, très bien. Et donc est ce que ça vous aide qu'elle fasse les pas chassés devant vous ou alors vous trouvez que ce n'est pas

forcément... est ce que vous trouvez... est ce que ça vous surprend qu'elle le fasse ?

3'49 (Filles) : Non !

3'49 (Benjamin) : Non ?! Vous vous dites quoi quand elle le fait ?

4'13 (Fille) : ça nous aide à savoir comment on fait

4'17 (Fille) : Comment on fait, parce que ça dépend comment il faut faire

4'21 (Dylan) : Parce que du coup avant qu'elle vous fasse les pas chassés, est-ce que vous les faisiez pareil ?

4'26 (Fille) : Non pas vraiment

4'27 (Fille) : On en a déjà fait des comme ça

4'32 (Dylan) : Donc pour toi ouais tu les faisais pareil en fait ? (Hochement de tête « oui » fille 5) ... Et pour vous du coup ? (En s'adressant aux filles 1 et 2) ... Qu'est-ce que ne vous faisiez pas de différent ou alors qu'est-ce qu'elle vous a amené à comprendre la professeure en faisant la démonstration ?

4'42 (Fille) : Bah d'aller jusqu'à la ligne et on fait des pas chassés tout droit à l'aller et après on retourne en arrière (mime en zigzags)

4'50 (Dylan) : D'accord okay...et sinon dans la façon de faire les pas chassés, ton placement du dos je sais pas, ton amplitude je sais pas, tu les faisais pareil ou pas à peu près ?

4'57 (Fille) : Oui

4'57 (Dylan) : Ouais ? pour pareil tout le monde ?

5' (Fille) : Oui

5' (Dylan) : D'accord... Donc si je résume ça vous permet de mieux comprendre ce qu'il faut faire quand Mme Gautier elle est là et vous montre quelque chose que vous ne connaissez pas forcément... ça vous permet de mieux comprendre c'est un peu ça ?

5'12 (Filles) : Oui ouais !

5'14 (Dylan) : Ok, donc c'était plutôt important qu'elle la fasse sa démonstration ou si elle serait restée juste sur des consignes ça aurait pas changé grand-chose ?

5'22 (Fille) : ça n'aurait pas changé grand-chose

5'24 (Dylan) : Ouais, vous êtes tous d'accord avec ça ?

5'26 (Fille) : Oui

5'27 (Benjamin) : D'accord, bon on va avancer on va passer l'échauffement non ?!

5'33 (Dylan) : On était à 11'25, je reste là-dessus ?!

5'36 (Benjamin) : Ouais on va rester là-dessus pour la première situation

5'45 (Dylan) : Donc là on va sur Thomas, je ne sais pas si on laisse Thomas ?!

5'48 (Benjamin) : Bah après les filles l'on pas vraiment vécu... Alors là on peut voir que Mme Gautier elle va donner des conseils à Thomas qui a du mal...vous en pensez quoi de ça... si par exemple ça... quelque chose comme ça vous arrivait, si fin... qu'est-ce que vous en penseriez-vous ?

6'11 (Fille) : Bah c'est bien comme ça elle va (*Benjamin : quand Mme Gautier elle vient vous aider comme ça*) ... c'est que nous, ça nous permet de mieux comprendre

6'20 (Fille) : Mieux apprendre

6'21 (Dylan) : Est ce qu'elle vient souvent vous voir ?

6'23 (Filles) : Oui !

6'24 (Dylan) : C'est souvent des régulations ?

6'25 (Filles) : Oui !

6'26 (Dylan) : C'est important pour vous ?

6'28 (Filles) : Oui oui

6'20 (Dylan) : Est ce que, du coup quand vous êtes dans la leçon d'EPS vous vous dites, tiens j'aimerais bien qu'elle vienne ou alors si vous passez toute une leçon sans qu'elle vienne vous réguler est ce que ça vous dérange ou pas ?

6'40 (Filles) : On aime bien, parce que elle vient savoir si c'est bien respecté ou pas

6'45 (Dylan) : Ok ok et quand tu disais (en s'adressant à une des élèves) que tu n'avais pas eu Mme Gautier l'année dernière, est ce que ça change quelque chose que ce soit Mme ou quelqu'un d'autre ou professeure enseignante... ou un professeur ou une professeure, ça change quelque chose ?

7'01 (Fille) : Non

7'02 (Dylan) : Non même pour vous ?

7'03 (Filles) : Non

7'04 (Dylan) : D'accord

7'07 (Benjamin) : Donc on va passer à la situation...

7'08 (Dylan) : Je passe à la deuxième vidéo ?!

7'09 (Benjamin) : Oui... et la deuxième il ne me semble pas qu'il y avait grand-chose, t'étais à la situation avec les volants, alors si on peut revenir sur le début quand même... Alors cette situation, c'était quelque chose que vous saviez ou que vous découvriez à ce moment-là ? C'est la situation où vous lancez tous les volants par-dessus le filet pour avoir le moins de volants possible dans son camp, vous étiez obligées de jeter les volants à la main

7'39 (Filles) : Oui on l'avait déjà fait

7'41 (Benjamin) : Vous l'aviez déjà fait ?

7'43 (Dylan) : Donc là vous n'avez pas besoin qu'elle vous montre ?

7'44 (Filles) : Non ça va

7'48 (Dylan) : Alors par contre là elle vous montre, vous savez pourquoi elle vous montre là ou pas ? A ce moment là ?

7'54 (Fille) : Oui, parce que à ce qu'avant il y a avait pas ça, c'est un truc en plus

7'57 (Dylan) : Ah donc c'est quelque chose de nouveau alors ?

7'58 (Filles) : Oui !

7'57 (Dylan) : D'accord ok... donc à partir du moment où elle vous fait cette petite démonstration pour rajouter la consigne, est-ce que du coup vous comprenez bien la situation à ce moment là ?

8'11 (Filles) : Oui !

8'12 (Dylan) : Ouais c'est clair pour tout le monde ? ok. On passe à la 3^{ème} (Vidéo) ?

8'14 (Benjamin) : Donc oui bah oui, après on voit la situation s'est vraiment bien déroulée, on peut voir que vous avez assez bien compris l'exercice, hein ça a bien tourné. Donc on va passer à la suivante, alors la suivante Mme Gautier elle vous a réunies et elle vous a demandé... elle vous a dit on va prendre les raquettes, on va passer avec les raquettes maintenant

8'38 (Dylan) : Donc là ça dure du début, de 1' à 7' je crois au total où en fait elle vous explique le maniement de la raquette, c'est la première fois que vous touchez la raquette je crois dans le cycle ?!

8'53 (Benjamin) : Est-ce que c'est quelque chose que vous saviez où que vous découvriez le maniement de la raquette depuis le collège ou depuis le début avec Mme Gautier ?

9' (Fille) : Euh oui on n'a jamais fait avec les raquettes avec Mme Gautier

9'02 (Dylan) : Ah ok d'accord.

9'05 (Benjamin) : Les filles (*autres*) vous aviez déjà fait avec ... l'année d'avant en 6^{ème} ou ...

9'09 (Filles) : Nan

9'10 (Fille) : Hum si

9'12 (Benjamin) : Si ?!

9'12 (Fille) : Si on avait fait aux entrainements

9'13 (Benjamin) : Ah ok d'accord... Donc là on va voir vous avez du mal à rester très concentrées sur les consignes de Mme Gautier (*Rires des filles*), ce n'est pas grave d'accord, on peut voir que vous bougez pas mal, vous discutez un peu de temps à autre

9'31 (Dylan) : Ouais ça regarde ses chaussures, ça croise les bras

9'32 (Benjamin) : Alors du coup qu'est-ce qui vous amène à faire ça (x2), vous avez le droit de dire ce que vous voulez on est entre nous

9'41 (Dylan) : Non mais si si

9'42 (Fille) : Bah des fois les explications de Mme Gautier elles sont longues, elle fait des longues explications du coup on est moins...

9'49 (Dylan) : Du coup vous n'êtes plus concentrées quoi ?

9'50 (Filles) : Oui !

9'51 (Dylan) : C'est qu'on se déconcentre et on écoute plus forcément quoi

9'55 (Filles) : Et puis des fois elle arrête pas de dire tout le temps la même chose alors du coup comme on avait déjà regardé bah...

9'59 (Benjamin) : Vous n'écoutez pas forcément pour la deuxième fois c'est ça ?

10'01 (Dylan) : Donc en fait une fois ça suffit quoi alors ?

10'03 (Filles) : Oui

10'03 (Dylan) : D'accord ok pas plus de fois... donc vous vous dites quoi à ce moment-là en fait... c'est bon j'ai compris je ne sais pas, j'attends peut-être d'autres consignes particulières ou...

10'12 (Benjamin) : ...Je suis prêt à aller, j'ai envie de prendre la raquette... j'ai envie d'allé essayer, qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là ? ... Vu que les consignes vous paraissent très longues qu'est-ce que vous vous dites ?

10'27 (Fille) : Qu'on a envie d'aller faire d'autres exercices

10'30 (Dylan) : Donc là elle vous explique la prise marteau je crois, c'est ce qu'elle vous explique, est ce que vous connaissiez cette prise marteau, est ce que vous aviez besoin d'une démonstration, justement à l'arrêt pour expliquer justement quelle prise on prend avec la raquette ou pas ? Non peut être pas je ne sais pas ... Non ? (*Les filles font signe que non*). Donc là pour vous la démonstration elle était pas forcément utile ?

10'54 (Fille) : Non

10'58 (Benjamin) : D'accord, là on va passer. Alors euh 9'32 là si tu peux, donc là voilà la situation elle est lancée, là vous êtes en jeu, donc la classe est partie ça y est, vous testez et Mme Gautier, voilà elle se déplace, on voit qu'elle se déplace on voit qu'elle donne des conseils, elle se déplace elle donne des conseils et donc là ça ne vous concerne pas forcément mais à 10min alors là il y a Mathilde, tu vas intervenir auprès de Mme Gautier pour lui demander de l'aide, tu vas voir... (*les filles rigolent*), qu'est ce qui t'amène à faire cela ?

11'44 (Fille) : Bah parce que en fait je ne voyais pas le volant, pour moi il passait à côté de ma... du coup bah ça m'énervait, enfin voilà

11'54 (Benjamin) : D'accord donc concrètement, tu dis quoi à ce moment-là à Mme Gautier ?

11'57 (Fille) : Bah je ne comprends pas parce que mon volant il passe à côté que ça m'énervait un peu et vu que je suis pas très contente bah du coup j'arrive pas à taper dans le volant du coup je lui demandais

11'08 (Benjamin) : D'accord et Mme Gautier elle te répond « Je ne donne pas trop de conseils pour l'instant mais c'est normal donc je ne donne pas trop de conseils », elle ne t'a pas vraiment aidée alors repasse le moment Dylan si tu l'as ... écoutez... donc Mme Gautier elle a pas vraiment envie de t'aider à ce moment-là, donc qu'est-ce que tu te dis ?

12'48 (Fille) : Bah je ne sais pas, faut que je réessaye

12'51 (Benjamin) : Je réessaye d'accord et qu'est-ce que tu as compris à ce moment là ?

12'56 (Filles) : Bah c'est que...fin... faut faire plus en fonction de la longueur du manche de la raquette et après que je réessaye jusqu'à ce que j'arrive

13'06 (Benjamin) : D'accord et comment tu te sens, ça te... qu'est-ce que tu ressens... ça te frustre ?

13'13 (Fille) : Bah je me dis qu'elle aurait pu m'aider un peu plus que ça mais après fin...

13'16 (Dylan) : ça t'a surpris du coup qu'elle réponde de cette manière ?

13'19 (Fille) : Bah...pas trop

13'21 (Dylan) : Non ?

13'22 (Fille) : Non ça va

13'27 (Benjamin) : Donc, voilà elle donne tout de même quelques petits conseils après par la suite et après elle vient continuer son petit tour Mme Gautier et je crois qu'elle va aller vers d'autres groupes de l'autre côté. Alors là est-ce que c'est vous les filles qui êtes là ? Est-ce qu'il y en a qui...

13'43 (Fille) : Oui !

13'44 (Benjamin) : Oui ! Alors elle va venir avec vous après Mme Gautier, on va attendre le passage avec les garçons... Donc là elle passe avec sa raquette Mme Gautier ...

14'08 (Dylan) : Donc là il y a qui qui est concerné ? (*Fille 4 lève la main*)

14'11 (Benjamin) : Donc d'abord Mme Gautier, elle donne juste des conseils, elle parle juste, qu'est-ce que tu en penses toi de ça ? Qu'est-ce que tu en penses, d'abord elle te donne des conseils et après elle va prendre sa raquette, elle va te faire le geste avec, qu'est-ce que tu en penses ?

14'26 (Fille) : Bah c'est parce qu'elle m'aide

14'28 (Benjamin) : Alors qu'est-ce... est-ce que tu peux être un peu plus précise. Qu'est ce qui aide, d'abord elle te dit juste, toi comment fin, comment tu ressens ça quand elle te le dit juste, elle te parle juste, elle ne te montre pas forcément ce qu'il faut faire, elle te dit juste avec des mots

14'49 (Dylan) : Est ce que tu apprends plus du coup, sur ce que tu dois faire, la manière de faire, ça te permet d'apprendre ?

14'55 (Fille) : Oui

14'56 (Dylan) : Est ce que tu te sens plus... plus investie dans ton action, dans ton apprentissage ou alors tu restes... si elle n'était pas venue, pareil tu serais autant impliquée ou je sais pas ?

15'06 (Fille) : Bah oui

15'10 (Benjamin) : Ces conseils ils vont t'aider c'est ça ce que tu veux nous dire ?! Et moi je voulais savoir en fait si tu pouvais comparer entre juste elle te dit quelque chose ou alors elle fait le geste, elle fait le geste en même temps... pour toi qu'est ce qui va t'aider ? Peu importe les deux c'est pareil ? (Elle fait signe que oui) ... D'accord très bien

15'34 (Dylan) : Il nous reste 5min du coup, on va passer aux questions plus générales

15'40 (Benjamin) : Oui on va passer aux questions plus générales. Donc voilà, donc après ça va la situation où vous êtes par 2 et où vous devez faire le plus d'échanges possibles, vous vous rappelez ? Et puis à la... vous... quand le volant il tombe vous avez... vous vous asseyez et vous avez fini, d'accord ?! Là Mme Gautier, bon elle reste avec le chronomètre et elle va circuler entre les terrains et elle va donner les coups de sifflet, qu'est-ce que vous vous dites, si vous vous dites quelque chose de particulier, qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là ? ... Est-ce que vous auriez aimé par exemple qu'elle vienne jouer avec vous ou qu'elle vienne ... ?

16'17 (Fille) : Ouais ça aurait été marrant qu'elle vienne jouer avec nous (*les filles rigolent*)

16'21 (Benjamin) : D'accord ça aurait été marrant, pourquoi ça serait marrant ?

16'25 (Fille) : Bah comme ça elle nous dit vraiment ce qu'il ne va pas dans ce que l'on fait même si elle passe de loin, elle voit pas vraiment en fait tout le temps ce que l'on fait, au moins une ou deux parties elle se met avec ceux qui ont des difficultés comme ça elle les aide vraiment

16'39 (Benjamin) : Vous les filles vous en pensez quoi de ça ? Vous avez le droit d'être pas d'accord, vous avez le droit d'être d'accord, il n'y a pas de bonne réponse

16'45 (Filles) : Ouais on est d'accord

16'47 (Benjamin) : Alors ça vous ferait plaisir pour quoi ? Pour vous aider comme le disait Mathilde ?

16'53 (Fille) : Oui

16'54 (Benjamin) : Surtout pour ça ?!

16'56 (Dylan) : Ou alors votre but serait de la battre ? (*Les filles rigolent*) ... Peut être hein... ou alors c'est juste pour avoir des conseils, analyser ce qu'elle fait ou...

17'05 (Fille) : Enfin un peu pour ça

17'08 (Dylan) : Pour vous c'est juste pour la battre ou ? (*En s'adressant aux filles 1 et 2*) (*Elles rigolent*) On essaye tout de même ou... ?

17'13 (Benjamin) : Non un conseil, ok d'accord, bon très bien

17'17 (Dylan) : Est ce que vous avez l'habitude d'avoir des professeurs d'EPS qui pratiquent avec vous pendant l'échauffement, parfois en situation d'apprentissage, parfois en match pour combler un joueur en moins ? ... Vous avez déjà eu tous, non ?

17'29 (Benjamin) : (*Par rapport à la réaction des filles qui cherchent*) Non pas forcément ?!

17'32 (Dylan) : T'as déjà eu l'année dernière ? (En regardant fille 5)

17'33 (Fille) : Ouais quand il y a eu plein de malades et on passait des éval' des fois

17'37 (Dylan) : Donc qu'est-ce que tu en penses alors ?

17'38 (Fille) : C'était bien ! Ça nous a aidé, surtout quand on la bat !

17'42 (Dylan) : Donc tu trouves que... tu préfères un professeur qui pratique de temps en temps avec vous qu'un professeur qui...

17'47 (Fille) : Voilà ouais

17'49 (Dylan) : Alors t'aimerais qu'il pratique tout le temps ? de temps en temps ?

17'53 (Fille) : Bah de temps en temps fin, dans chaque cycle une ou deux fois

17'57 (Benjamin) : Et vous les filles vous en pensez quoi (en s'adressant aux autres filles) ?

17'58 (Filles) : Bah ouais c'est bien

18'00 (Dylan) : Donc à quelle fréquence à peu près ? ... Tout le temps ou de temps en temps ? Pour les autres ou pour vous ?

18'09 (Fille) : Bah de temps en temps pour tout le monde

18'13 (Benjamin) : D'accord

18'14 (Dylan) : Ok... bon il nous reste encore 2/3 minutes

18'17 (Benjamin) : Il nous reste encore un peu de temps, alors qu'est-ce qu'on ne vous aurait pas demandé

18'23 (Dylan) : Donc en fait si on englobe ce que l'on vient de dire, est-ce que pour vous c'est important qu'un professeur d'EPS pratique ? Par exemple moi qui va être bientôt professeur d'EPS, est-ce que vous me diriez « ouais c'est

important, je pense que c'est bien si vous pratiquez de temps en temps avec vos élèves » ou pas ?... Qu'est-ce que vous en pensez ? ... Non mais vous avez le droit de pas savoir ce n'est pas grave. Vous pouvez vous dire, est ce que vous trouvez ça ... « ça ne change rien si vous pratiquez avec vos élèves ? »...

18'57 (Benjamin) : Moi j'ai une autre question pour vous si vous ne savez pas dans ce cas-là, c'est, est-ce que si vous aviez le choix pour préféreriez un enseignant plutôt qu'une enseignante ou une enseignante plutôt qu'un enseignant ?

19'15 (Fille) : Bah les deux ça ne change pas, c'est pareil

19'16 (Benjamin) : D'accord ça change pas, c'est pareil, non mais très bien tout le monde n'est pas obligé de penser pareil donc non non pour vous ça ne change pas

19'25 (Dylan) : Est ce que vous avez déjà tous eu les deux ?

19'27 (Filles) : Oui

19'28 (Dylan) : Est ce qu'il y a une différence particulière ?

19'30 (Filles) : Non

19'31 (Dylan) : Non ?! Tu es d'accord ? (En s'adressant à la fille 5)

19'33 (Fille) : Moi je n'ai pas eu les deux, j'ai eu que Mme Gautier donc je sais pas

19'36 (Benjamin) : Bah oui pour l'instant tu ne peux pas savoir

Focus group garçons step

Elèves

Enseignants

- 0'32 : Donc là on est sur l'échauffement.
- 0'40 : Quand vous faites les situations, quand vous commencez les situations de step, vous êtes toujours alignés de la même façon par rapport au professeur ?
- 0'47 : Oui !
- 0'48 : oui toujours ? Ok d'accord !
- 00'53 : donc comment ça se passe ? L'enseignant il est toujours amené à se déplacer comme ça entre vous ?
- 0'58 : Oui.
- 0'58 : Oui.
- 1'04 : Donc là c'était votre préparation articulaire chacun faisait un peu dans son coin... Donc là on a M. Rousseau qui est devant vous là-bas et donc vous suivez le mouvement, qu'est-ce que vous en pensez à ce moment-là ? Quel effet ça vous fait ?
- 1'49 : C'est basique, c'est un échauffement basique, on fait ça assez souvent dans la plupart des cours !
- 1'58 : D'accord ! Est-ce que ça vous aide que M. Rousseau soit là devant ou qu'il vous guide un peu ?
- 2'03 : Oui.
- 2'06 : Oui parce que sinon on serait perdus, on ne sait pas trop ce qu'il faut faire après. Généralement le dernier sport qu'on faisait, il nous avait laisser faire nos propres échauffements vus qu'on avait un peu l'habitude, puis là je pense qu'il fera pareil plus tard.
- 2'24 : Sur quoi vous êtes concentrés quand vous regardez M. Rousseau pratiquer ? Qu'est-ce que vous regardez ?
- 2'31 : Personnellement moi ça dépend, je regarde un point fixe ou sinon je regarde M. Rousseau
- 2'36 : OK d'accord !
- 2'38 : Moi aussi parfois je regarde un point fixe, j'essaye de me concentrer sur mes pas ou alors quand je n'arrive pas trop bien à le faire je regarde M. Rousseau !
- 2'47 : D'accord tu me dis que tu te concentres sur le pas, qu'est-ce que tu te concentres à faire ? Qu'est-ce que tu veux dire par-là ?
- 2'54 : C'est-à-dire à bien le faire (hésitations), le pratiquer.
- 3'04 : D'accord.
- 3'08 : Donc là c'est un besoin particulier qu'il soit présent à ce moment-là, ou alors s'il n'était pas là est-ce que ça changerait quelque chose ? Est-ce que vous ressentiriez les choses différemment ?
- 3'20 : Par exemple quand on change de pas ou quand on ne sait pas le faire, s'il n'était pas là pour nous montrer, ce serait plus difficile à acquérir le pas.
- 3'33 : Ok !
- 3'34 : Est-ce que ça change votre motivation que vous ayez l'enseignant qui fasse avec vous, plutôt qu'il soit là ou pas là, est-ce que ça impact quelque chose ? Est-ce que vous vous sentez plus motivés, que vous avez plus envie de faire ?
- 3'48 : Oui !

- 3'48 : Oui.
- 3'49 : Oui on a plus envie de faire !
- 3'50 : Oui en fait on est plus concentrés.
- 3'53 : Ça vous permet de vous concentrer c'est ça ?
- 3'56 : Oui puis la musique aussi, dans les autres sports il n'y a pas forcément de musique lors des échauffements et du coup ça motive un peu plus ! C'est plus entraînant !
- 4'05 : Tu viens de dire que tu étais plus concentré, tu veux dire quoi par-là, si tu peux développer ?
- 4'08 : il y en a moins qui parlent, on suit bien et comme ça...
- 4'20 : Parce que par exemple, s'il ne pratiquait pas, tu serais moins concentré ? Tu penses que ce serait un peu plus le brouhaha ?
- 4'27 : Oui.
- 4'28 : Vous pensez la même chose aussi ?
- 4'29 : Oui.
- 4'30 : Oui.
- 4'34 : C'est déjà arrivé par exemple ou c'est toujours de cette manière que ça se déroule ?
- 4'39 : Oui par exemple, quand il y a trois groupes et qu'il est avec un groupe ça va plus discuter dans les deux autres.
- 4'47 : D'accord.
- 5'01 : Donc là, on peut voir que vous allez tous à fond, M. Rousseau aussi... Est-ce que ça change quelque chose pour vous que l'enseignant soit un enseignant ou une enseignante ?
- 5'13 : Non !
- 5'14 : Est-ce que ça va changer quelque chose pour vous ?
- 5'15 : Non ça va rien changer.
- 5'17 : Ça ne changera rien.
- 5'20 : D'accord !
- 5'21 : Est-ce que vous avez toujours eu des professeurs de cette manière, qui s'engagent avec vous dans l'activité ?
- 5'27 : Oui.
- 5'28 : Oui.
- 5'29 : Vous avez l'habitude ?
- 5'30 : Ben moi c'est la première fois, les deux aux années j'avais eu un autre professeur et il faisait un peu moins les activités avec nous et c'est la première année que j'ai un professeur comme ça.
- 5'37 : D'accord et qu'est-ce que tu en penses ?
- 5'39 : Bah c'est mieux du coup car on voit qu'il s'investit dans son cours et qu'il sait ce qu'il fait et ce qu'il a préparé !
- 5'47 : D'accord et comment tu ressens les choses dans ta manière de t'impliquer, dans ta manière d'être motivé ou d'apprendre ?
- 5'53 : oui parce que je sais que ce n'est pas n'importe quoi qu'il nous fait faire et qu'il sait ce qu'il fait, que tout a été préparé pour que ce soit un bon cours !
- 6'03 : ah d'accord, donc tu pars du principe que si l'enseignant ne pratique pas, peut-être que...
- 6'07 : non pas forcément mais du coup s'il est moins investi dans son cours, on se demanderait si déjà s'il...
- 6'14 : si déjà il est motivé à le faire !
- 6'15 : Voilà !

- 6'17 : S'il serait moins motivé, on verrait bah par exemple si on se trompe il ne nous dirait pas forcément, donc comme il est impliqué, il regarde ce qu'on fait genre si on se trompe il va venir nous dire et corriger pour qu'on puisse progresser.
- 6'29 : d'accord, donc en fait vous ressentez l'implication de l'enseignant et ça vous impact personnellement dans votre activité, c'est ça ?
- 6'36 : Oui !
- 6'36 : Oui.
- 6'37 : D'accord !
- 6'43 : Bon, on va passer à la suite. Là c'est toute la phase d'échauffement. Après vous avez appris votre bloc. Le bloc il me semble c'était un Basic, un L... on va le revoir !
- (inaudible)
- 7'02 : ah oui il y avait une traversée avant le L ?
- 7'03 : Oui
- 7'04 : Oui
- 7'15 : tiens par exemple qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là quand il est en train de t'aider ? qu'est-ce que tu ressens ?
- 7'19 : moi en fait, ce qui m'avait le plus gêné, c'est que j'avais le tournis (rires) et du coup j'étais un peu perdu dans les mouvements, et du coup qu'il soit venu m'aider, bah il m'a donné les techniques, ce qu'il fallait faire à peu près et du coup après ça allait mieux.
- 7'37 : d'accord, parce que qu'est-ce qu'il a fait à ce moment-là exactement pour te réguler ?
- 7'39 : il m'a montré les mouvements et après je lui ai dit que j'avais un peu le tournis quand je faisais ça et il m'a dit : « fixe un point » !
- 7'48 : donc quand tu le regardais justement te réguler, te montrer la posture, sur quoi tu étais concentré, quelles étaient tes préoccupations à ce moment-là ?
- 7'58 : arriver à enchaîner le mouvement sans m'arrêter !
- 8'05 : d'accord.
- 8'07 : très bien.
- 8'16 : alors là par contre l'enseignant il n'est pas avec vous en train de faire les exercices de renforcement de gainage !
- 8'25 : au début il le fait et après il va passer aider les gens. Donc là qu'est-ce que vous vous dites quand vous voyez l'enseignant qui est avec vous et qui fait l'exercice de renforcement ?
- 8'36 : il nous motive à aller jusqu'au bout !
- 8'44 : donc s'il n'était pas là à le faire avec vous, tu serais moins motivé ?
- 8'49 : oui.
- 8'50 : tu penses que ça changera quelque chose à ton activité ?
- 8'52 : oui
- 8'53 : les autres, vous êtes d'accord avec ça ?
- 8'55 : vous avez le droit d'avoir des avis différents, de dire que ça ne changerait rien.
- 9'02 : la motivation est plus présente quand il est en train de le faire avec nous sinon ça ne change pas grand-chose.
- 9'09 : D'accord.
- 9'10 : après c'est bien aussi qu'il aille aider ceux qui ont un peu plus de mal !
- 9'15 : moi je trouve que c'est bien qu'au début, il montre comment il faut faire et qu'après il vienne nous aider s'il y a besoin d'aide.
- 9'22 : donc deux manières de fonctionner, deux étapes ?
- 9'25 : Oui !

- 9'27 : d'accord, on avance.
- 9'29 : je pense que tu peux passer le renforcement. Donc là vous avez appris votre bloc et ça va être le début de la « battle ». Ça doit être celle d'après, c'est la toute dernière. Donc là vous aviez encore un chef devant qui vous guidait et M. Rousseau il va plus se placer en juge avec, comment elle s'appelle ?
- 10'30 : Anais !
- 10'30 : Non Marion !
- 10'30 : Marion !
- 10'31 : c'est Marion qui est là-bas ? donc là ils vont être tous les deux en juges, à ce moment-là qu'est-ce que vous vous dites dans cette situation ? Qu'est-ce que vous en pensez ?
- 10'43 : le fait que ce soit un élève qui mène un peu le groupe, qu'il soit le leader, ça apporte quelque chose, ça veut dire qu'on va passer par à peu près tous les rôles. Le fait qu'il fasse travailler un peu les dispensés, ça aussi ce n'est pas mal parce que du coup ils doivent un peu s'ennuyer et qu'il se place en juge du coup on sait qu'il aura un avis un peu plus professionnel on va dire. On sait qu'il connaît un peu le métier du coup on sait qu'il va bien juger !
- 11'21 : c'est important pour vous quand même que ce soit l'enseignant qui soit un des juges ?
- 11'25 : Oui.
- 11'26 : Oui.
- 11'31 : qu'est-ce qui t'amène à dire ça ?
- 11'36 : ben on sait par exemple que si c'est des élèves et ça fait deux séances qu'on en fait, deux ou trois séances, on sait qu'ils ne vont pas voir tout, à peu près les défauts et les petits détails, et du coup on sait que l'enseignant ça fait plus longtemps qu'il en fait et qu'il va plus...
- 11'53 : et qu'est-ce qui te préoccupe dans cette situation ? Quel est votre but ? Quand vous vivez la « battle » quelle est votre préoccupation principale ?
- 12'02 : c'est de faire, c'est de bien le faire, pour qu'on puisse, pour qu'il puisse bien juger, et que ce soit nous qui gagnons la « battle ».
- 12'14 : d'accord, donc votre préoccupation principale c'est de gagner la « battle » ?
- 12'18 : Oui ! (Rires)
- 12'19 : Faire du mieux qu'on peut.
- 12'22 : le moins d'erreurs.
- 12'24 : D'accord !
- 12'25 : il y a un truc qui m'intéresse, vous venez de dire que c'était important qu'il soit juge, qu'il soit là, et qu'est-ce que vous en pensez ? Parce qu'au moment où il donne la réponse, qui a gagné, il y a la dispensée qui est présente et à la fois le prof. Qu'est-ce que vous en pensez par rapport à leur position à eux dans la décision ? Qu'est-ce que vous en pensez par rapport à ça ?
- 12'50 : (hésitations) Comment dire ?
- 12'54 : comment vous ressentez les choses lorsqu'il donne la réponse ? De manière différente je ne sais pas ? Est-ce que ça change quelque chose ?
- 13'02 : Non pas vraiment.
- 13'04 : Ok, vous voyez les choses de la même manière ?
- 13'17 : donc à ce moment-là, est-ce que pour vous, être en autonomie à pratiquer c'est nécessaire ou vous avez besoin d'un appui du professeur qui est là pour, une nouvelle fois, vous montrer la démarche à faire ?
- 13'30 : Un peu des deux.
- 13'31 : les deux.

- 13'32 : Les deux c'est une bonne chose ! L'autonomie déjà c'est une bonne chose, ça nous aide à travailler seuls sans avoir besoin d'aide, à se responsabiliser. Puis avoir le prof à côté aussi ce n'est pas mal, il est là pour nous donner des conseils et nous aider à réussir.

- 13'56 : donc là, pour la suite des leçons, ce système, ce principe-là de la mise en activité de l'enseignant, il vous convient ou vous aimeriez peut-être plus d'interventions, moins d'interventions, de manière différente, enfin comment vous ressentez les choses là-dessus ?

- 14'11 : Ce qui serait bien c'est qu'au niveau du renforcement musculaire ce soit un élève aussi qui puisse le faire, un peu passer par tous les rôles en fait.

- 14'22 : que vous puissiez mener ?

- 14'24 : voilà ! Qu'on passe du rôle de leader au rôle du stepper, un peu partout en fait !

- 14'30 : d'accord.

- 14'31 : pareil pour les juges qu'on puisse passer un peu par tous les rôles.

- 14'33 : alors pourquoi ?

- 14'36 : si on est tout le temps en train de faire du step on ne va pas dire que ce serait un peu lassant à la fin mais comme ça, on découvre un peu tous les rôles et tous les points positifs et négatifs de certains rôles et tout ça.

- 14'49 : et du coup l'enseignant qu'est-ce qu'il serait amené à faire à ce moment-là si vous êtes en train de tourner pour animer ?

- 14'56 : bah du coup donner des conseils à celui qui fait, par exemple, l'échauffement, par exemple s'il y a des choses qu'il ne comprend pas, enfin surtout lui donner des conseils.

- 15'06 : d'accord, vous en pensez quoi ?

- 15'12 : ça serait bien oui.

Focus group filles step

0'04 (Fille) : M. Rousseau on dirait un peu un coach, un coach sportif

0'09 (Benjamin) : D'accord et qu'est-ce que ça vous fait que M. Rousseau vous le trouve un peu coach ?

0'14 (Fille) : ça nous motive. C'est bien ouais de voir qu'il fait les mêmes choses que nous, qu'il est pas... comment dire, qu'il ne va pas nous laisser faire tout seul et qu'il nous montre et qu'il nous guide un peu

0'30 (Benjamin) : D'accord, donc pour vous c'est quoi laisser faire tout seul ?

0'32 (Fille) : C'est bah, il nous aide parce que on n'est pas vraiment très autonome dans ces types d'exercices et il nous aide à... il précise plutôt, ce qu'on doit faire, les exercices, il nous montre bien comment faire.

0'47 (Autre fille) : Ouais plus précisément. Après plutôt sur l'échauffement articulaire il nous laisse un peu faire (« Oui » autre filles), vu qu'on sait déjà faire

0'56 (Benjamin) : D'accord donc c'est quelque chose que vous avez l'habitude de faire ?

0'58 (Fille) : Oui voilà. Oui l'échauffement c'est... on le pratique fin, de tous nos entraînements de sport donc c'est un peu répétitif (« habituel » autre fille). Oui voilà habituel

1'11 (Dylan) : Donc pour vous il y a certains contextes où il n'a pas besoin d'être présent ?

1'14 (Fille) : Pas forcément mais c'est toujours bien de savoir... si on fait quelque chose pas forcément comme il faut qu'il peut nous montrer, nous remettre ...

1'24 (Autre fille) : Et c'est bien aussi de savoir qu'il a confiance en nous, qu'il sait qu'on peut faire tout seul l'échauffement donc il nous laisse

1'32 (Benjamin) : Okay d'accord. Voilà donc là après ça y est vous montez sur les steps, c'est parti, échauffement. Donc échauffement sur les steps. Donc là à quoi vous faites attention à ce moment-là, qu'est-ce qui vous préoccupe, qu'est-ce que vous regardez ?

1'52 (Fille) : C'est plutôt difficile de focaliser notre regard sur quelque chose, on est partout en même temps et on suit la musique donc... ou surtout on regarde les pas du prof pour pas se tromper

2'06 (Benjamin) : Voilà donc tu dis que tu regardes les pas de M. Rousseau donc... c'est important pour vous de pouvoir regarder ?

2'15 (Fille) : Ouais ! Pour voir le rythme aussi en même temps

2'20 (Dylan) : Donc sa mise en activité là devant vous, qu'est-ce que ça change de votre activité à vous ?

2'25 (Fille) : On est plus dynamiques en fait sur nos pas, on a plus d'appuis sur nos pas tout ça parce qu'on veut faire comme lui, faire la même chose.

2'36 (Autre fille) : Oui ce n'est pas monotone, c'est bien il nous montre fin, ça nous encourage plus à faire, ça nous encourage plus à faire mieux

2'44 (Dylan) : Ah tu ressens les choses différemment s'il pratique ?

2'46 (Fille) : Oui !

2'46 (Autre fille) : Voilà c'est ça !

2'47 (Dylan) : C'est à dire, tu te sens comment ?

2'50 (Fille) : Bah c'est fin, mieux que bah, quand il ne fait rien c'est pas... on sait pas vraiment ce qu'il faut faire, on regarde les autres et s'il se trompe, alors que quand il nous montre c'est bon on peut faire, on sait déjà faire donc on va faire de notre mieux pour faire le mieux possible

3'06 (Dylan) : D'accord ok, vous ressentez les choses de la même manière ?
(En s'adressant aux autres filles)

3'08 (Fille) : Oui

3'10 (Dylan) : Ouais.

3'13 (Benjamin) : Donc on va passer... Alors après il va y avoir tout ce qui est préparation musculaire, vous allez faire tout ce qui de gainage

3'25 (Fille) : A oui oui oui !

3'26 (Benjamin) : D'accord, alors là il va vous demander de tourner le step et M. Rousseau il va faire le gainage avec vous, donc qu'est-ce que vous en pensez à ce moment-là, qu'est-ce que vous vous dites, quelles sont vos préoccupations ?

3'42 (Fille) : Bah par exemple quand on essaye de faire la même posture droite, on va avoir les fesses trop hautes tout ça, il y en a qui ont les fesses un peu hautes et puis en fait il y'en a qui s'est redressé j'ai vu sur la vidéo

3'58 (Dylan) : Là M. Rousseau au début du gainage, il me semble qu'il pratique avec vous ...

4'02 (Fille) : Oui il le fait avec nous !

4'01 (Dylan) : Qu'est-ce que vous en pensez ?

4'05 (Fille) : Il nous montre déjà la force fin, qu'il arrive aussi, il ne nous fait pas faire des choses qu'il n'arrive pas à faire (rire des filles)

4'13 (Benjamin) : D'accord donc c'est important pour vous qu'il soit capable aussi de faire

4'15 (Fille) : Bah oui oui ! (Plusieurs filles disent oui) ... Et il aide les autres après oui

4'20 (Autre fille) : Oui c'est ça et il vient dire « ah tes fesses elles sont trop hautes, redresse-toi un petit peu »

4'27 (Benjamin) : D'accord !

(Petite interruption, une personne frappe à la porte)

4'33 (Dylan) : Et est-ce que ça change quelque chose, est ce que quand vous ressentez les choses, du fait que au début il pratique avec vous le gainage, est ce que ça change quelque chose ? Je ne sais pas, est ce que... comment vous ressentez les choses ?

4'44 (Fille) : Mais ça nous montre un exemple déjà devant nous, c'est... il montre l'exemple...

4'50 (Autre fille) : ...Parce que là c'était la première fois qu'on faisait cette position là avec lui donc ...

4'54 (Autre fille) : ...Sur les steps lui il sait comment faire, avant on le faisait sans les steps. Et c'est bien aussi parce que il nous montre ce que l'on doit faire et après il vient nous corriger les erreurs donc...

5'05 (Dylan) : D'accord donc en deux étapes ce fonctionnement il ...

5'09 (Fille) : ... il est bien ! (Une autre fille dit « oui »)

5'11 (Dylan) : D'accord okay

5'15 (Benjamin) : Alors je ne sais pas si vous avez été habituées à toujours avoir un enseignant ou une enseignante mais qu'est-ce que vous vous dites quand c'est plus un enseignant ou plutôt une enseignante, est ce que ça...

5'25 (Fille) : On a toujours eu un enseignant mais ça change pas trop

5'28 (Autre fille) : Bah je pense que ça ne change pas trop, c'est plutôt leur façon de faire qui est différente (les filles disent oui) par rapport aux autres (une autre fille dit « c'est ça ») mais...

5'35 (Benjamin) : Qu'est-ce que tu veux dire par là pour différent ?

5'37 (Fille) : Bah que ce soit un enseignant ou une enseignante pour moi ce n'est pas gênant fin, comment dire, ça change pas trop que ce soit un gars ou une fille mais c'est plutôt sa façon de travailler qui peut nous changer par rapport au professeur d'avant

5'58 (Dylan) : Tu parles de façon de travailler, c'est à dire ? Qu'est ce qui change, qu'est-ce que tu en penses ?

6'03 (Fille) : Bah par exemple le professeur qu'on a eu avant il ne faisait pas ça, il faisait parfois ça

6'08 (Dylan) : C'est à dire, qu'est-ce qu'il ne faisait pas ?

6'10 (Fille) : Qu'il nous faisait les mêmes choses en même temps, moment que nous, il nous disait de faire, il nous montrait un exemple avec des élèves et on faisait pareil

6'20 (Autre fille) : Oui. Mais après tous les prof' n'ont pas la même éducation (autre fille « oui voilà »).

6'24 (Dylan) : D'accord, qu'est-ce que vous en pensez du coup, qu'est-ce que ça change, comment vous ressentez les choses ?

6'28 (Fille) : C'est vrai que c'est mieux que le prof' nous montre, ça nous précise plus et ça nous encourage plus à le faire

6'36 (Autre fille) : Oui et aussi je trouve que M. Rousseau le fait d'une façon amusante parce que il fait toujours pour s'échauffer, pour faire un échauffement plus actif, il nous fait tout ça en forme de jeu donc c'est plus amusant et nous on ne voit pas, on voit pas forcément que ça peut être mauvais, d'habitude le sport c'est pas... moi je ne suis pas une « addicte » mais c'est plutôt bien qu'il mette sous cette forme de jeu

7'05 (Dylan) : C'est intéressant parce que tu parles de jeu, de plaisir, d'amusement donc en fait pour toi tu ressens les choses différemment de part rapport à ta motivation c'est ça ?

7'14 (Fille) : Euh oui, on est plus motivées quand on parle de jeu que quand on parle de travail

7'22 (Autre fille) : Oui c'est sûr. Puis moi je trouve qu'on est plus motivées quand il y a de la musique parce que...

7'27 (Dylan) : Ouais ça change les choses ouais

7'28 (Fille) : ... on est plus détendues en fait

7'29 (Dylan) : Mais alors par contre du fait que le « coach sportif de l'orange bleue » qui pratique avec vous, vous voyez ça comme un amusement, comment vous ressentez les choses ?

7'38 (Fille) : Comme un amusement parce que il nous montre que tout le monde peut le faire et que ce n'est pas quelque chose d'impossible à faire

7'49 (Autre fille) : Oui et puis des fois M. Rousseau il se trompe donc ...

7'54 (Dylan) : Qu'est-ce que vous vous dites justement à ce moment-là quand il se trompe ?

7'57 (Fille) : Quand il se trompe, ouais souvent c'est moi qui le reprend (tout le monde rigole) j'ai envie de dire « Monsieur vous avez fait une faute c'est pas bien » (rire toujours)

8'05 (Autre fille) : Non mais ce n'est pas grave, ça nous dérange pas trop qu'il se trompe, tout le monde se trompe. Et en plus le fait qu'il soit devant nous, il nous montre les fautes et tout ça, il corrige ses fautes après c'est bien

8'21 (Autre fille) : Il avait fait une faute aussi pendant la vidéo (tout le monde rigole)

8'26 (Dylan) : C'était où, c'était avant c'est ça ?

8'28 (Fille) : Je ne sais pas mais c'est quand on avait commencé à monter sur les steps

8'31 (Dylan) : D'accord ok. Donc là qu'est-ce que tu t'es dit alors ?

8'34 (Fille) : Je me suis dit « ouais ce n'est pas très bien » (rire). En fait il est descendu jambe gauche du step au lieu de descendre jambe droite

8'43 (Dylan) : Donc du coup c'est intéressant ce que tu dis parce que du coup, tu regardes ce que fait l'enseignant continuellement au final c'est ça ?

8'48 (Fille) : Oui

8'49 (Dylan) : Et tu prends des repères, je ne sais pas ? Comment tu vois les choses à chaque fois ?

8'52 (Fille) : En fait la première fois il ne fait pas trop de fautes et après il peut se laisser un peu aller donc bah c'est normal, ça peut être normal de faire ça

9'10 (Dylan) : Ouais ok

9'12 (Benjamin) : ça ne te préoccupe pas plus que ça

9'13 (Fille) : Non

9'13 (Dylan) : Ok... Donc là l'enseignant il se met à la marge, donc il fait le rôle de juge c'est ça ? (Les filles répondent « oui ») avec la dispensée également. Donc en fait continuellement vous êtes en autonomie, vous changez les leaders à chaque fois, donc comment vous sentez les choses par rapport au fait que l'enseignant se met à la marge et que vous soyez en autonomie ...

9'38 (Benjamin) : ... plutôt que dans la « battle » avec vous (pour le prof)

9'39 (Fille) : Euh bah il participe quand même en tant que juge parce que c'est lui qui observe et qui nous note et on aime bien ça. On était toujours, puisque c'est lui qui nous regarde et qui nous juge, on essaye de faire de notre mieux donc ça nous motive un peu plus qu'on participe avec lui

9'58 (Autre fille) : Après c'est nous qui contrôlons que ce que l'on fait. Par exemple là quand on avait fait en cascade, c'était nous qui contrôlions, c'est le leader, il disait « ça c'est de ce côté, viens par là »

10'12 (Autre fille) : Oui il nous donne des responsabilités. Par exemple il n'est pas toujours, tout le temps fin... il répartit les rôles à chaque élève et à chaque fois il essaye de changer

10'24 (Dylan) : Donc vous vous dites que cette alternance justement de, donner de la responsabilité et de pratiquer pour que vous preniez un appui, c'est important pour vous, ça change quelque chose dans votre application dans votre...

10'34 (Fille) : Oui oui oui, ça montre qu'on ne peut pas faire tout le temps la même chose. On n'est pas tout le temps ceux qui suivent, on peut être aussi ceux qui guident

10'43 (Autre fille) : On est autonomie aussi, il a confiance en nous. S'il nous met en tant que leader c'est qu'il sait qu'on peut le faire, du coup ça nous encourage encore plus

10'53 (Dylan) : Donc ok, donc parfois vous pensez qu'il est bien qu'il s'efface, qu'il prenne de la distance pour vous analyser, alterner, c'est comme ça que vous voyez les choses ?

10'59 (Fille) : (Plusieurs filles disent « oui ») Oui ça c'est bien. Ça dépend après des exercices parce que dans l'échauffement c'est bien quand il nous montre et qu'il est avec nous, qu'il participe. Alors qu'ici dans les exercices comme ça c'est bien qu'il nous laisse à part et qu'il nous observe

11'21 (Dylan) : Ok ok. Donc là le fonctionnement justement de M. Rousseau il est comme il est on vient d'en parler. Par rapport aux prochaines leçons qui vont être amenées à être réalisées comment vous voyez les choses ? Est-ce que vous voulez que ça se passe de la même manière, je ne sais pas comment vous voyez les choses ?

11'39 (Fille) : Ah c'est très bien comme ça

11'39 (Dylan) : Est ce que ce fonctionnement vous... comment vous ressentez ce fonctionnement en fait ? Est ce qu'il vous convient, est ce qu'il vous implique, dites-moi comment vous ressentez les choses ?

11'48 (Fille) : Bah moi je trouve que c'est parfait comme ça, c'est très bien, le cours il est très bien, on est tous heureux de faire sport et content de faire cette matière avec ce prof là et dans ce fonctionnement-là, il est bien

11'04 (Dylan) : Donc tu disais que tu n'étais pas une adepte du sport tout à l'heure (en s'adressant à une autre fille) c'est ça ?

12'07 (Fille) : Euh oui (rires)

12'07 (Dylan) : Ok, comment tu ressens ce cours de step ?

12'11 (Fille) : Bah j'aime bien ce sport fin, c'est amusant de monter et de descendre les steps et puis fin, après c'est que je ne sais pas trop mais ...

12'25 (Dylan) : Oui mais on t'écoute t'inquiète

12'26 (Fille) : ... j'aime bien cette partie du cours et puis il le fait de façon amusante donc c'est toujours appréciable

12'35 (Dylan) : D'accord ok, donc il y a une certaine motivation ?

12'38 (Fille) : (Les filles répondent toutes « oui »). Après, on ne fait pas des choses comme ça que dans ce sport là en fait, dans d'autres sports on le fait aussi

12'46 (Autre fille) : Oui c'est plutôt le fonctionnement du prof qui nous motive dans le cours fin, peu importe le sport, peu importe où on est c'est le prof qui encourage le cours, qui nous motive dans le cours (une autre fille dit « oui c'est ça »)

13'05 (Dylan) : Est ce que tu as des choses à ajouter ? (à benjamin)

13'06 (Benjamin) : Non parce que on a quasiment fait le tour là, les filles elles ont vraiment bien parlé

Questions pour mener les focus groupes :

- Qu'est-ce que vous avez compris ?
- Qu'est-ce que vous remarquez ?
- C'est quelque chose que tu sais ou que tu découvres ?
- Est-ce que ça vous surprend que votre enseignant intervienne de cette façon ?
- Préférez-vous avoir un enseignant homme/femme ?
- Quelles sont les différences que vous ressentez entre un enseignant et une enseignante ?
- Quelles différences ressentez-vous lorsque l'enseignant fait avec vous ou non ?
- Est-ce que vous trouvez ça cool qu'un enseignant pratique avec vous, vienne faire du badminton ?
- Est-ce que cela vous permet de mieux comprendre ce qu'il faut faire, d'être plus investi ?
- Est-ce que tu te donnes plus à fond si l'enseignant pratique avec toi ? Ça ne change rien ? Ça te fait peur ? Cela change-t-il ta motivation ?
- Est-ce que pour toi c'est important qu'un professeur pratique ?

Les actions :

- Qu'est-ce que tu fais là ?
- Qu'est-ce que tu cherches à faire ?
- Qu'est-ce qui t'amène à faire cela ?

Les communications :

- Qu'est-ce que tu te dis ?
- Qu'est-ce que tu veux dire ?

Les focalisations :

- Sur quoi es-tu concentré ?
- Qu'est-ce que tu regardes ?
- Sur quoi te concentres tu ?
- Quelles sont tes préoccupations ?
- A quoi t'attendais-tu ?
- Qu'est-ce que tu perçois à ce moment-là ?
- Remarques-tu quelque chose de particulier à ce moment-là ?

Les interprétations :

- Qu'est-ce que tu te dis là ?
- Qu'est-ce que tu as compris à ce moment là ?
- C'est quelque chose que tu savais ou que tu découvres à ce moment-là ?

Les émotions et les sentiments :

- Comment ressens-tu cela ?
- Comment te sens-tu ?
- Est-ce que cela te surprend ?

Auto – confrontation

M. Rousseau

Chercheur

- 0'00 : Là je me mets devant car je pars du principe qu'en step, pour engager dès le début du sérieux dans la quantité et la qualité de travail, je me mets devant je théâtralise un peu le truc, je me mets vraiment devant ! Je trouve que c'est important en tant qu'enseignant de me positionner.
- 0'36 : D'accord !
- 0'37 : Je ne sais pas si je suis clair... En étant face à eux, je ne leur dis pas, faites si, faites ça, mais je fais !
- 0'44 : D'accord. À un moment on peut voir que tu vas aller avec des élèves, qu'est ce qui te préoccupe à ce moment-là ?
- 0'52 : Ce qui me préoccupe, c'est de voir un élève qui est en position arrière, donc là j'interviens parce qu'il y a un problème de tempo, de compréhension de consignes. Il n'est pas sur le tempo donc tu vois là, je le reprends, je me mets avec lui, je me rapproche, j'accompagne de ma voix, j'encourage parce que je sais que devant ça tourne, donc derrière j'accompagne, je guide, je vérifie tout ça !
- 1'33 : Donc là, la tâche d'échauffement se finit et donc on va voir quand tu vas lancer la « battle » ...
- 1,45 : (Rires) Ce n'est pas moi là !
- 1'46 : (Rires) ça ce n'est pas toi ! Elle est la !
- 1'58 : Oui ça doit être elle.
On regarde des moments de la leçon
- 3'40 : Là, tu te remets en situation avec eux et après tu vas un peu les laisser faire. Qu'est ce qui te préoccupe quand tu les laisses faire seuls, que tu comptes juste, à la différence de l'échauffement, quelle différence tu fais en ce moment-là ?
- 4'00 : Sur la perte de repères visuels ! C'est-à-dire que je tiens le rôle de leader juste sur la mesure, je compte mais ils ne me voient pas. Ils n'ont personne en référence donc ils prennent les infos sur eux-mêmes ou sur les autres, donc là on est juste sur un changement de repères tout simplement.
- 4'22 : D'accord.
- 4'28 : Après je régule...
- 4'32 : Donc là c'est bien juste de la régulation. Et après on a la « battle » si j'y arrive...
- 5'18 : Donc là, à ce moment-là tu leur fais quelques blagues avec un peu d'anglais et tu nous fais une métaphore avec ton sabre magique...
- 5'26 : Oui d'accord...
- 5'28 : Pour toi qu'est-ce qui est important dans ça, qu'est-ce qui te préoccupe ? Qu'est-ce que tu penses que ça va amener aux élèves ?
- 5'37 : D'utiliser le sabre magique ? Bah tout simplement que ce soit visuel encore une fois et que je ne perde pas de temps sur la création de groupes et très vite je matérialise deux espaces, deux équipes, et ça va très vite gagner du temps pour moi !
- 5'53 : Donc c'est surtout un moyen pour gagner du temps ?

- 5'54 : Gagner du temps et imaginer la chose, la rendre ludique et imagée, que ça les fasse rire et qu'ils ne prennent pas ça comme une sanction mais qu'ils prennent ça comme l'issue d'un jeu : « olala j'ai été mis à cause du sabre de ce côté » et qu'ils prennent pas ça comme « oh j'ai été mis avec untel ou untel ». C'est pour faire les groupes, ce n'est pas moi qui ait décidé, c'est le sabre, c'est un peu pour me dédouaner de la responsabilité des groupes et dédramatiser le fait de faire des groupes.
- 6'28 : Bon bah la « battle » va commencer donc tu vas te placer en tant que juge dans cette « battle », donc qu'est-ce que tu regardes, qu'est-ce qui te préoccupe chez tes élèves dans ces moments-là ?
- 6'38 : Bah là en tant que juge je me préoccupe en 1 sur la mesure, sur l'unisson synchronisé et deux, le rôle de leader ! Je travaille deux choses-là, j'ai varié les leaders. Tout le monde n'est pas passé mais là en gros c'était l'unisson, voir un unisson.
- 7'08 : Je crois que c'est parfait on va s'arrêter là !

Retranscription Entretien d'auto-confrontation Mme Gautier

0'15 (Dylan) : Donc première vidéo ... alors on va aller plutôt sur les engagements ... okay donc là quelles sont tes préoccupations sur justement tes consignes que tu donnes à l'intention de tes élèves ?

1' (Mme Gautier) : Là c'est fixer un cadre, c'est deuxième séance donc fixer une routine, une habitude sur l'activité. Donc pour l'instant je suis directive sans forcément montrer mais ouais fixer le cadre ça serait plutôt là, ça la priorité sur ces deux premières séances et d'ailleurs sur l'installation du matériel c'était pareil, il y a aucune... j'ai rien montré, j'ai rien fait avec eux parce que en fait c'est vraiment propre à cette classe qui a des gros soucis d'organisation, d'écoute et tout, donc je les amène à construire eux-mêmes leurs modes de fonctionnement et c'est pour ça que j'avais créé une entreprise pour l'installation du matériel donc là pour l'instant c'est le cadre

1'40 (Benjamin) : D'accord, donc à quoi t'attendais tu particulièrement sur ce début de leçon ?

1'40 (Mme Gautier) : Sur ce début de leçon, bah déjà au niveau de l'installation du matériel... par rapport à l'installation, par rapport à tout ?

1'51 (Benjamin) : Par rapport aux élèves, à quoi t'attendais-tu, voulais est ce que tu savais qu'ils allaient se mettre en... à quoi t'attendais-tu, au niveau de l'activité des élèves ?

2'03 (Mme Gautier) : Bah je ne sais pas si je me suis posée cette question sur les attentes, de toute manière, ce sont des élèves qui sont scolaires donc j'ai pas de problème à me dire « comment lui il va... », j'avais pas d'attentes particulières parce que je sais qu'ils vont répondre à mes attentes, c'est des élèves scolaires, j'ai pas de problématique.

2'22 (Dylan) : Parce que du coup là quand on les voit pratiquer, qu'est-ce que tu te dis par rapport aux consignes que tu as transmises ?

2'32 (Mme Gautier) : Bah est ce qu'ils comprennent ce que je fais quand on est dans l'échauffement général...

2'39 (Dylan) : Qu'est-ce que tu te dis quand tu analyses l'activité des élèves ?

2'40 (Mme Gautier) : Oui c'est vrai, est ce qu'ils comprennent qu'on est dans l'échauffement général, on est en train de... peut-être ouais là-dessus et qu'il va falloir qu'ils prennent... qu'ils comprennent ce que l'on est en train de faire pour que petit à petit ils deviennent autonomes aussi... bon là-dessus ouais

2'56 (Dylan) : Parce que la création d'une entreprise ça consiste en quoi rapidement ?

2'59 (Mme Gautier) : Alors c'était pour l'installation, en fait je voulais qu'il y ait des leaders qui sortent un peu de cette classe, qu'ils prennent des

responsabilités et qu'ils guident les gens parce que en gros sur le cycle d'avant, sur les installations de tapis, ils pouvaient mettre plus de 10min à installer un tapis et ça ne dérangeait rien en fait. Je voulais leur donner des responsabilités, qu'ils réfléchissent comment ça, dans une entreprise comment ça fonctionne, qui a des responsabilités, à qui on en donne et comment on est précis dans la répartition des tâches et le passage des consignes. Et en fait moi j'ai fait ça parce que tous les ans quand je fais ce travail d'installation du matériel, à chaque fois il me place le filet au niveau de la ligne de service, donc ça veut dire qu'ils n'ont pas construit le terrain, donc là je les ai amenés à construire aujourd'hui, le filet était bien mis.

3'50 (Dylan) : D'accord

3'51 (Benjamin) : Tu peux avancer Dylan vers 8 minutes. Alors là on va voir sur les prochaines consignes que tu vas te mettre en activité là, voilà donc les pas chassés ... donc qu'est-ce que tu cherches à faire à ce moment-là ?

4'14 (Mme Gautier) : Etre sûre qu'ils répondent à ma consigne, c'est à dire avoir des pas chassés pas parce que ce qu'ils ont tendance à faire en pas chassés c'est souvent les sautés parce que quand je donne pas de consigne c'est plutôt naturellement jambes tendues, un peu... donc là je voulais qu'ils forcent sur la flexion des jambes

4'34 (Dylan) : Et du coup quand tu analyses les élèves, qu'est-ce que tu te dis ?

4'37 (Mme Gautier) : Je regardais en fait si leurs têtes ne dépassaient pas le filet mais déjà vu qu'ils sont plus petits que moi forcément c'est pas facile pour eux mais dans l'analyse je voyais qu'ils forçaient sur la flexion des jambes parce que ils sont pas naturellement dans cette posture-là dans un pas chassé

4'51 (Benjamin) : D'accord, donc si je comprends bien ton raisonnement, donc là tu décides de leur montrer pour qu'ils... pour être sûre qu'ils font la bonne chose en fait

5'02 (Mme Gautier) : Ouais tout de suite !

5'03 (Benjamin) : Plutôt que juste leur annoncer

5'04 (Mme Gautier) : Oui là je voulais avoir un résultat immédiat quoi. Là on n'est pas sur une réflexion ou une phase de recherche, c'est un échauffement, quelque chose qu'ils sont censés... plus spécifique au badminton, c'est pas forcément des pas chassés que je faisais en gym avant

5'20 (Dylan) : Donc c'est plutôt aussi parce que c'est un échauffement spécifique qui est nouveau, donc là ça te paraît plus primordial de présenter ...

5'29 (Mme Gautier) : Ouais représenter pour toujours remettre dans le cadre, qu'ils reprennent des habitudes pour le badminton

5'37 (Dylan) : Okay, on passe à la deuxième vidéo ?!

5'38 (Benjamin) : Euh non, juste le passage à 11'25 là Dylan... alors qu'est ce qui te préoccupe en fait à ce moment-là ? On va voir là tu t'en vas vers Thomas

5'54 (Mme) : En fait il n'est pas positionné dans son demi-terrain, donc il est proche de l'autre donc consigne de sécurité et je le voyais faire en fait, il arrive pas à faire ses pas chassés, ça m'a... lui je le découvre cet élève, c'est son deuxième cours. Donc je l'observe, je ne sais pas trop, on voit bien qu'il maîtrise pas le pas chassé, donc voilà va falloir que je réfléchisse, il a des problèmes moteurs, je sais pas trop. Lui il est en ITEP alors c'est pareil je sais pas trop

6'28 (Benjamin) : D'accord... donc oui c'est bon Dylan, tu peux passer à l'autre situation. Donc là on va rapidement passer à la situation du multi volant, donc là c'est juste un léger passage là. Donc on voit que tu expliques la situation de manière orale, voilà... qu'est qui t'amène à faire cela ?

7'01 (Mme) : Parce que la semaine dernière on l'avait faite. On l'avait déjà faite donc comme c'est quelque chose qu'ils avaient déjà vécu, pas besoin de démontrer, je l'avais démontrée je pense la semaine dernière

7'14 (Dylan) : Donc vu qu'ils l'ont déjà vécue...

7'15 (Mme) : Ils l'ont déjà vécue. Eux tout de suite ils savaient de quoi je parlais et là c'est pour ça je leur annonce une nouvelle règle, donc là je leur montre par contre

7'26 (Benjamin) : D'accord, okay. Sur cette vidéo il y n'avait rien de plus, tu peux passer à la suite et là on va passer sur la mise en place de la raquette

7'41 (Dylan) : Ouais avec la démonstration... j'ai mis là, à 3 minutes

7'46 (Benjamin) : Donc là tu vas les faire asseoir et tu vas prendre une raquette dans le sac à raquettes pour leur montrer les gestes à effectuer.

8'01 (Dylan) : Donc là on débute avec la raquette c'est ça ?

8'03 (Mme) : Ouais c'est le premier

8'10 (Dylan) : Donc là c'est quoi tes préoccupations alors, avec la mise en place de la raquette à ce moment là ?

8'14 (Mme) : Bah là c'est, alors à la fois j'étais partagée, parce que je voulais leur donner les bases et puis à la fois moi j'aime bien que l'élève il découvre par lui-même, un peu type motricité, tu leur donnes un truc et qu'ils... et là déjà je me disais... j'en ai trop dit, j'aurais presque dû leur donner « allez y ». Donc là je, sur le coup en fait j'ai pas assez anticipé ma préparation de cours en me disant « je leur donnerai la raquette, vous allez en échanges et puis bah vous testez, qu'est-ce qu'il se passe, qu'est-ce que vous observez » et là j'étais déjà partie dans mes explications donc ... c'est pour ça je commençais à... même à m'embrouiller, à pas être claire, ça commence à durer longtemps, donc eux bah derrière ils se dispersent donc voilà, pas assez anticipé comment j'allais leur amener le truc et puis en fait je me rends compte qu'il y a beaucoup d'élèves en difficulté

9'04 (Dylan) : Donc si c'était à refaire...

9'05 (Mme) : Je ne le referai pas comme ça, je leur dirai « là vous prenez une raquette, on se met en 1 contre 1 et puis le but du jeu c'est de garder l'échange », sans rien dire sur la tenue. Et puis là j'interviendrai soit au cas par cas en lui disant « Bah la raquette... », soit je rassemble tout le monde « bon alors qu'est-ce que vous avez observé », « Bah on n'arrive pas à maintenir l'échange » « Ah bah nous on est trop fort on arrive à maintenir » et du coup peut être que j'aurai utilisé la démonstration de l'élève ... plutôt de l'élève dans ce cas.

9'31 (Dylan) : Parce que toi, par rapport à ta place de prof en face de tes élèves, qu'est-ce que tu te dis là quand tu expliques par rapport au maniement de la raquette, la prise marteau, quand tu vois les élèves, qu'est-ce que tu te dis là à leur place ?

9'42 (Mme) : Bah là je pense que je les noie, il y a trop d'info'... et puis c'est long au final, je ne sais pas combien de temps ça dure

9'50 (Dylan) : Ouais ça dure...

9'53 (Mme) : Et puis on voit qu'ils ont envie de la manipuler la raquette, ça fait déjà un petit moment. Et puis normalement dans ma situation avec les volants, j'aurai dû intégrer la raquette mais je ne leur aurais pas passer la consigne, j'aurais juste donner comme ça. Et du coup je dis « non je ne le fais pas parce qu'ils vont se péter quoi » ... Donc là je les perds, je pense que je les perds et puis à un moment donné je me dis « faut que j'arrête, là je les perds »

10'16 (Benjamin) : Hum d'accord, on va avancer Dylan. Donc là les élèves ils vont se mettre en situation et je crois que plusieurs fois tu vas en réguler certains. Voilà, donc qu'est ce qui te préoccupe là quand tu vas vers eux ?

10'35 (Mme) : Là qu'ils... dans la position de la raquette et la tenue de la raquette parce que j'en vois qui l'emploient « poile de crêpe là », donc essayer de réguler et puis comprendre qu'on va frapper plutôt avec la partie intérieure que la partie extérieure. Donc là qu'ils soient... déjà positionnement de la raquette ouais ça ne serait pas mal.

11'02 (Dylan) : Donc par rapport à l'explication juste avant qu'on a vue, où tu es en face des élèves et ils sont assis, pour toi la compréhension des consignes elle a été comprise de quelle façon par les élèves, par rapport à la mise en activité qu'on peut voir ici ?

11'18 (Mme) : De manière générale, c'est globalement acquis après sur des petits détails, parce que ce sont les choses sur lesquelles je ne suis pas allée, donc la régulation... mais en fait c'est pareil au service par exemple, ils maîtrisent pas donc déjà ils se mettent en difficulté sur la mise en jeu du volant

11'45 (Dylan) : Donc si c'était à refaire du coup ?

11'46 (Mme) : Bah je pense que je partirai de rien, je ne leur dis rien, vous expérimentez, le but du jeu c'est de faire passer le volant de l'autre côté et vous expérimentez. Puis après petit à petit on amène des contenus, petit à petit pour les mettre en activité et qu'ils soient tout le temps actif.

12'03 (Dylan) : D'accord, donc tu serais allée sur, ils expérimentent, il y a un arrêt où tu démontres ?

12'07 (Mme) : On fait une pause, j'aurai pu démontrer mais pas forcément d'ailleurs, pas si tôt je pense.

12'14 (Benjamin) : Là on peut voir que tu montres juste le geste de la raquette, qu'est-ce que tu te dis à ce moment là ? Là il y'a quelque chose qui te préoccupe et ...

12'23 (Mme) : Ouais, je voudrais qu'elle cherche tout le temps à se positionner sous le volant pour taper au-dessus parce qu'ils ont tendance à attendre que le volant descende et ils le prennent en dessous et donc du coup, là ma priorité c'est vraiment de dégager haut, qu'ils maîtrisent le dégager haut

12'50 (Dylan) : Ok... ça peut peut-être être intéressant

12'59 (Benjamin) : Oui je crois qu'il y a quelque chose

13'07 (Dylan) : Donc là c'est encore un problème différent de la part de l'élève

13'09 (Benjamin) : Qu'est-ce que tu cherches à faire à ce moment là ? Quand tu te déplaces, tu ...

13'14 (Mme) : Quand quoi ?

13'16 (Benjamin) : Là, quand tu cherches à lui réexpliquer, là tu cherches à...

13'20 (Mme) : Bah j'observe un problème qui est différent parce que Thomas c'est une autre problématique, c'est un élève qui est vraiment tout mou donc lui il fait tout en même temps donc là je cherche à différencier les différents moments qu'il va y avoir dans un moment très court. Donc un se déplacer, deux se stabiliser sur ses appuis et frapper. On voit que lui maîtrise pas du tout ça, ça montre qu'il ne maîtrise pas vraiment sa motricité et son corps dans l'espace. Donc voilà c'est pareil, je lui dis « pied décalés et le gauche devant » et il garde le pied droit devant

13'55 (Dylan) : Donc là si on revient, je reviens par rapport à l'élève, donc là on voit que tu es en phase d'observation, qu'est-ce que tu regardes sur l'élève en fait précisément ?

14'05 (Mme) : Euh bah je regarde la globalité, si en fait... je ne regarde pas forcément sa position de main... lui, je regarde vraiment son corps parce que il est plié, il est vraiment tout mou de partout donc lui, c'est vraiment une globalité. Il y en a certains où je vais plus mais là je ne regardais même pas la raquette si elle était bien tenue mais vraiment la posture corporelle.

14'25 (Dylan) : Parce que là quand tu passes sur l'autre terrain, qu'est ce qui change dans ta vision ?

14'27 (Mme) : Et bah parce que la vision de l'élève n'est pas la même, c'est pas la même problématique. Là c'est un élève sur une appréciation où je vais lui demander s'il a une pratique extérieure, je vais lui demander de renforcer le travail de coordination donc c'est une image de l'élève qui fait que lui je ne vais pas avoir la même attente. Là les filles elles n'ont pas la même problématique, elles je vais rentrer plus précisément sur la raquette, d'ailleurs lui il a pas forcément de problème de raquette, ce que Lali a, elle frappait avec le dessus de la main.

15'05 (Benjamin) : Donc là qu'est ce qui t'amène à faire le geste ?

15'08 (Mme) : Bah c'est l'action de l'élève... Voilà même chose, elle attend qu'il descend pour le reprendre donc cherche à ce qu'elle le tape le plus tôt possible

15'50 (Benjamin) : Après il me semble qu'ils étaient en coopération, il ne me semble pas que tu sois trop intervenue sur cette situation

15'59 (Mme) : Là où il y avait le temps ?

16'01 (Benjamin) : Ils étaient en coopération voilà, c'était plus au temps et....

16'06 (Mme) : ... Et là après je ne suis pas intervenue

16'09 (Benjamin) : Donc voilà, qu'est qui t'amène à ne pas intervenir dans cette situation ?

16'14 (Mme) : Euh parce que je pense que là je suis... c'était la phase d'avant. Là c'est une phase où je chronomètre, je gère juste le temps et eux ils ont des objectifs, des cibles à atteindre donc c'est l'objectif/la cible atteindre qui doit les encourager à prendre le temps. D'ailleurs c'est là où on voit qu'il y'en a qui progressent et qu'ils arrivent à augmenter leur cible par rapport aux premières tentatives. On voit qu'il y a peu de progrès le fait de mettre cette objectif-là, le plus 5 et le fait d'être en compétition avec les autres aussi.

16'52 (Benjamin) : D'accord, je crois qu'on n'avait rien de plus Dylan.

16'56 (Dylan) : Tu restes concentrée sur quels éléments là encore une fois ?

17' (Mme) : Là à ce moment là... encore une fois c'est pareil, plutôt prolonger/donner de la hauteur et de la longueur au volant pour laisser le temps à l'élève de se placer dessous et puis de le refrapper.

17'23 (Benjamin) : Et sur ton engagement à toi, sur quoi tu te focalises ? C'est plus...

17'27 (Mme) : Ouais essayer d'intervenir, alors... j'ai tendance à être assez statique et puis souvent orientée plutôt sur ses terrains là. Alors est ce que je suis naturellement attirée par les élèves qui sont plus en facilité... ? C'est pour ça, il faut que je me force à... je ne bouge pas toujours beaucoup

17'49 (Dylan) : Ouais parce que là on a vu...

17'50 (Benjamin) : D'accord donc là ce qui te préoccupe c'est d'aller aider

17'52 (Mme) : Aller aider, venir... Mais est-ce que c'est... on ne sait pas combien de temps j'ai vais passer avec untel, untel ou untel. Il y a certainement des élèves où je ne suis presque pas passée

18'07 (Dylan) : Et par rapport, je reviens encore sur la fin de la leçon là, quand tu analyses l'activité des élèves, qu'est-ce que tu te dis ?

18'15 (Mme) : Sur l'activité des élèves ?

18'16 (Dylan) : Ouais

18'17 (Mme) : Par rapport à ... ?

18'18 (Dylan) : À leur attitude, leur engagement, leur motricité

18'21 (Mme) : Par rapport à leur attitude, leur engagement on voit qu'ils sont contents, ils sont volontaires. Eux la raquette, c'est ce qu'ils attendaient, je pense que ça a généré de la frustration de pas avoir les raquettes. Il y a de la frustration aussi parce que je pense qu'ils voudraient être tout de suite en match, et d'ailleurs quand je mets les élèves qui gèrent avec des élèves qui gèrent pas on voit que ça génère de la frustration donc moi j'ai un objectif de faire progresser tout le monde et voilà Martin comprend quand je lui redis à la fin, c'est aussi pour mettre en facilité. Et je pense que c'est pareil, les prochaines séances, je les ferai tourner en autonomie, pour qu'ils apprennent à s'organiser, à se mettre en action tout seul et puis focaliser mes objectifs sur les élèves en difficulté.

19'08 (Dylan) : Ok !

Catégorie réponse M. Rousseau Step

Caractérisation des types d'intervention de l'enseignant lien avec l'engagement physique :

- En step, il se met devant pour engendrer du sérieux dans la quantité et qualité de travail. En se mettant devant, il n'a pas besoin de beaucoup parler, il fait ! Pour guider le travail des élèves.
- Il vient voir les élèves en difficulté, les reprend et leur montre en même temps en action comment faire tout en les guidant. Il n'hésite pas à encourager et à se rapprocher des élèves.
- Il s'efface au fur et à mesure du cours et s'engage moins physiquement dans l'activité des élèves pour amener les élèves à exercer en autonomie sans repères visuels pour simplement progresser. Il accompagne juste par la voix. Et adopte aussi le rôle de juge.
- Il avoue théâtraliser ses interventions. Il n'hésite pas à utiliser des métaphores ou à dire des blagues pour matérialiser l'espace ou gérer l'organisation de la classe. Cela passe mieux auprès des élèves, amène une bonne ambiance, c'est ludique, ça les fait rire et ils ne prennent pas cela comme une sanction puisque ça permet par exemple de « dédramatiser les groupes ». C'est aussi un gain de temps organisationnel.

Extraits de corpus sélectionnés

Les comportements et verbalisations des enseignants d'EPS en classe (Postures / attitudes)	Leurs préoccupations en classe lorsqu'ils décident d'adopter certaines postures et attitudes
(Sur le fait de se placer devant les élèves)	0'00 : Là je me mets devants car je pars du principe qu'en Step, pour engager dès le début du sérieux dans la quantité et

<p>0'44 : D'accord. À un moment on peut voir que tu vas aller avec des élèves, qu'est ce qui te préoccupe à ce moment-là ?</p> <p>3'40 : Là, tu te remets en situation avec eux et après tu vas un peu les laisser faire. Qu'est ce qui te préoccupe quand tu les laisses faire seuls, que tu comptes juste, à la différence de l'échauffement, quelle différence tu fais à ce moment-là ?</p>	<p>la qualité de travail, je me mets devant je théâtralise un peu le truc, je me mets vraiment devant ! Je trouve que c'est important en tant qu'enseignant de me positionner.</p> <p>0'37 : Je ne sais pas si je suis clair... En étant face à eux, je ne leur dis pas, faites si, faites ça, mais je fais !</p> <p>0'52 : Ce qui me préoccupe, c'est de voir un élève qui est en position arrière, donc là j'interviens parce qu'il y a un problème de tempo, de compréhension de consignes. Il n'est pas sur le tempo donc tu vois là, je le reprends, je me mets avec lui, je me rapproche, j'accompagne de ma voix, j'encourage parce que je sais que devant ça tourne, donc derrière j'accompagne, je guide, je vérifie tout ça !</p> <p>4'00 : Sur la perte de repères visuels ! C'est-à-dire que je tiens le rôle de leader juste sur la mesure, je compte mais ils ne me voient pas. Ils n'ont personne en référence donc ils prennent les infos sur eux-mêmes ou sur les autres, donc là on est juste sur un changement de repères tout simplement.</p> <p>4'28 : Après je régule...</p>
--	--

5'18 : Donc là, à ce moment-là tu leur fais quelques blagues avec un peu d'anglais et tu nous fais une métaphore avec ton sabre magique...

5'28 : Pour toi qu'est-ce qui est important dans ça, qu'est-ce qui te préoccupe ? Qu'est-ce que tu penses que ça va amener aux élèves ?

6'28 : Bon bah la « battle » va commencer donc tu vas te placer en tant que juge dans cette « battle », donc qu'est-ce que tu regardes, qu'est ce qui te préoccupe chez tes élèves dans ces moment-là ?

5'37 : D'utiliser le sabre magique ? Bah tout simplement que ce soit visuel encore une fois et que je ne perde pas de temps sur la création de groupes et très vite je matérialise deux espaces, deux équipes, et ça va très vite gagner du temps pour moi !

5'54 : Gagner du temps et imaginer la chose, la rendre ludique et imagée, que ça les fasse rire et qu'ils ne prennent pas ça comme une sanction mais qu'ils prennent ça comme l'issue d'un jeu : « olala j'ai été mis à cause du sabre de ce côté » et qu'ils prennent pas ça comme « oh j'ai été mis avec untel ou untel ». C'est pour faire les groupes, ce n'est pas moi qui ait décidé, c'est le sabre, c'est un peu pour me dédouaner de la responsabilité des groupes et dédramatiser le fait de faire des groupes.

6'38 : Bah là en tant que juge je me préoccupe en 1 sur la mesure, sur l'unisson synchronisé et deux, le rôle de leader ! Je travaille deux choses-là, j'ai varié les leaders. Tout le monde n'est pas passé mais là en gros c'était l'unisson, voir un unisson.

Catégorie réponse *Focus group* Garçons Step

Perception des élèves garçons des types d'intervention de l'enseignant lien avec l'engagement physique et/ou de leur volonté :

- Les gars apprécient le fait que l'enseignant soit souvent devant, puisqu'il les guide. Les gars essaient de faire seuls le plus possible et dès qu'ils sont en difficulté, ils peuvent se rabattre sur le professeur et se réguler seuls. Ainsi ils disent apprendre plus rapidement
- Le fait que l'enseignant pratique donne plus envie aux élèves de pratiquer. Ils se disent même plus concentrés. Les élèves parlent moins, il y a une dynamique d'apprentissage.
- Le fait qu'il fasse le gainage avec eux, les amène à être plus motivés pour le réaliser
- Les gars disent qu'un enseignant ou une enseignante ne change rien
- Les élèves apprécient son cours puisqu'il s'investit, il sait ce qu'il fait, tout est préparé. Ils savent qu'il leur fait faire de bon exercices
- Pour eux, on peut se demander si un professeur qui ne s'engage pas physiquement ne manque pas de motivation à faire son cours. Pour eux tout simplement, l'implication de l'enseignant impacte celle des élèves en classe.
- Les garçons apprécient comme les filles, le fonctionnement du professeur en deux temps. Après avoir montré, aller aider ceux qui ont plus de mal.
- Ils apprécient aussi le fait de passer par tous les rôles et que l'enseignant se place aussi en tant que juge pour bien visualiser les éventuels erreurs des élèves.

Focus groupe Gars Step

Les comportements et verbalisations des enseignants d'EPS en classe (Postures / attitudes)	Comment les élèves perçoivent ces attitudes
0'40 : Quand vous faites les situations, quand vous commencez les situations de step, vous êtes toujours alignés de la même façon par rapport au professeur ?	0'47 : Oui !

<p>00'53 : donc comment ça se passe ? L'enseignant il est toujours amené à se déplacer comme ça entre vous ?</p> <p>1'58 : D'accord ! Est-ce que ça vous aide que M. Rousseau soit là devant ou qu'il vous guide un peu ?</p> <p>2'24 : Sur quoi vous êtes concentrés quand vous regardez M. Rousseau pratiquer ? Qu'est-ce que vous regardez ?</p> <p>3'08 : Donc là c'est un besoin particulier qu'il soit présent à ce moment-là, ou alors s'il n'était pas là est-ce que ça changerait quelque chose ? Est-ce que vous ressentiriez les choses différemment ?</p>	<p>0'58 : Oui.</p> <p>0'58 : Oui.</p> <p>2'03 : Oui.</p> <p>2'06 : Oui parce que sinon on serait perdus, on ne sait pas trop ce qu'il faut faire après. Généralement le dernier sport qu'on faisait, il nous avait laisser faire nos propres échauffements vus qu'on avait un peu l'habitude, puis là je pense qu'il fera pareil plus tard.</p> <p>2'31 : Personnellement moi ça dépend, je regarde un point fixe ou sinon je regarde M. Rousseau</p> <p>2'38 : Moi aussi parfois je regarde un point fixe, j'essaye de me concentrer sur mes pas ou alors quand je n'arrive pas trop bien à le faire je regarde M. Rousseau !</p> <p>3'20 : Par exemple quand on change de pas ou quand on ne sait pas le faire, s'il n'était pas là pour nous montrer, ce serait plus difficile à acquérir le pas.</p>
---	---

3'34 : Est-ce que ça change votre motivation que vous ayez l'enseignant qui fasse avec vous, plutôt qu'il soit là ou pas là, est-ce que ça impact quelque chose ? Est-ce que vous vous sentez plus motivés, que vous avez plus envie de faire ?

4'05 : Tu viens de dire que tu étais plus concentré, tu veux dire quoi par-là, si tu peux développer ?

4'20 : Parce que par exemple, s'il ne pratiquait pas, tu serais moins concentré ? Tu penses que ce serait un peu plus le brouhaha ?

5'01 : Donc là, on peut voir que vous allez tous à fond, M. Rousseau aussi... Est-ce que ça change quelque chose pour vous que l'enseignant soit un enseignant ou une enseignante ?

3'48 : Oui !

3'48 : Oui.

3'49 : Oui on a plus envie de faire !

3'50 : Oui en fait on est plus concentrés.

4'08 : il y en a moins qui parlent, on suit bien et comme ça...

4'27 : Oui.

4'28 : Vous pensez la même chose aussi ?

4'29 : Oui.

4'30 : Oui.

4'39 : Oui par exemple, quand il y a trois groupes et qu'il est avec un groupe ça va plus discuter dans les deux autres.

5'13 : Non !

5'21 : Est-ce que vous avez toujours eu des professeurs de cette manière, qui s'engagent avec vous dans l'activité ?

5'37 : D'accord et qu'est-ce que tu en penses ?

5'47 : D'accord et comment tu ressens les choses dans ta manière de t'impliquer, dans ta manière d'être motivé ou d'apprendre ?

6'03 : ah d'accord, donc tu pars du principe que si l'enseignant ne pratique pas, peut-être que...

5'27 : Oui.

5'28 : Oui.

5'30 : Ben moi c'est la première fois, les deux aux années j'avais eu un autre professeur et il faisait un peu moins les activités avec nous et c'est la première année que j'ai un professeur comme ça.

5'39 : Bah c'est mieux du coup car on voit qu'il s'investit dans son cours et qu'il sait ce qu'il fait et ce qu'il a préparé !

5'53 : oui parce que je sais que ce n'est pas n'importe quoi qu'il nous fait faire et qu'il sait ce qu'il fait, que tout a été préparé pour que ce soit un bon cours !

6'07 : non pas forcément mais du coup s'il est moins investi dans son cours, on se demanderait si déjà s'il...

6'14 : si déjà il est motivé à le faire !

6'15 : Voilà !

6'17 : S'il serait moins motivé, on verrait bah par exemple si on se trompe il ne nous dirait pas forcément, donc comme il est impliqué, il regarde ce

<p>6'29 : d'accord, donc en fait vous ressentez l'implication de l'enseignant et ça vous impact personnellement dans votre activité, c'est ça ?</p> <p>7'15 : tiens par exemple qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là quand il est en train de t'aider ? qu'est-ce que tu ressens ?</p> <p>7'48 : donc quand tu le regardais justement te réguler, te montrer la posture, sur quoi tu étais concentré, quelles étaient tes préoccupations à ce moment-là ?</p> <p>8'16 : alors là par contre l'enseignant il n'est pas avec vous en</p>	<p>qu'on fait genre si on se trompe il va venir nous dire et corriger pour qu'on puisse progresser.</p> <p>6'36 : Oui !</p> <p>6'36 : Oui.</p> <p>7'19 : moi en fait, ce qui m'avait le plus gêné, c'est que j'avais le tournis (rires) et du coup j'étais un peu perdu dans les mouvements, et du coup qu'il soit venu m'aider, bah il m'a donné les techniques, ce qu'il fallait faire à peu près et du coup après ça allait mieux.</p> <p>7'39 : il m'a montré les mouvements et après je lui ai dit que j'avais un peu le tournis quand je faisais ça et il m'a dit : « fixe un point » !</p> <p>7'58 : arriver à enchaîner le mouvement sans m'arrêter !</p> <p>8'36 : il nous motive à aller jusqu'au bout !</p>
--	--

train de faire les exercices de renforcement de gainage !

8'25 : au début il le fait et après il va passer aider les gens. Donc là qu'est-ce que vous vous dites quand vous voyez l'enseignant qui est avec vous et qui fait l'exercice de renforcement ?

8'44 : donc s'il n'était pas là à le faire avec vous, tu serais moins motivé ?

9'22 : donc deux manières de fonctionner, deux étapes ?

9'29 : Donc là vous avez appris votre bloc et ça va être le début de la « battle ». Ça doit être celle d'après, c'est la toute dernière. Donc là vous aviez encore un chef devant qui vous

8'49 : oui.

9'02 : la motivation est plus présente quand il est en train de le faire avec nous sinon ça ne change pas grand-chose.

9'10 : après c'est bien aussi qu'il aille aider ceux qui ont un peu plus de mal !

9'15 : moi je trouve que c'est bien qu'au début, il montre comment il faut faire et qu'après il vienne nous aider s'il y a besoin d'aide.

9'25 : Oui !

10'43 : le fait que ce soit un élève qui mène un peu le groupe, qu'il soit le leader, ça apporte quelque chose, ça veut dire qu'on va passer par à peu près tous les rôles. Le fait qu'il fasse travailler

<p>guidait et M. Rousseau il va plus se placer en juge avec Marion</p> <p>10'31 : à ce moment-là qu'est-ce que vous vous dites dans cette situation ? Qu'est-ce que vous en pensez ?</p> <p>13'17 : donc à ce moment-là, est-ce que pour vous, être en autonomie à pratiquer c'est nécessaire ou vous avez besoin d'un appui du professeur qui est là pour, une nouvelle fois, vous montrer la démarche à faire ?</p>	<p>un peu les dispensés, ça aussi ce n'est pas mal parce que du coup ils doivent un peu s'ennuyer et qu'il se place en juge du coup on sait qu'il aura un avis un peu plus professionnel on va dire. On sait qu'il connaît un peu le métier du coup on sait qu'il va bien juger !</p> <p>13'30 : Un peu des deux.</p> <p>13'31 : les deux.</p> <p>13'32 : Les deux c'est une bonne chose ! L'autonomie déjà c'est une bonne chose, ça nous aide à travailler seuls sans avoir besoin d'aide, à se responsabiliser. Puis avoir le prof à côté aussi ce n'est pas mal, il est là pour nous donner des conseils et nous aider à réussir.</p>
---	--

Catégorie réponse *Focus group* Filles Step

Perception des élèves filles des types d'intervention de l'enseignant lien avec l'engagement physique et/ou de leur volonté :

- Les filles comparent M. Rousseau à un coach sportif
- Elles trouvent cela « cool » qu'il fasse les mêmes choses qu'elles, qu'il les guide. Il sert de modèle sur lequel elles peuvent s'appuyer. Ça les motive, les rend plus dynamiques puisqu'elles veulent faire comme lui. Vu que ce n'est pas monotone, c'est entraînant, ça encourage à faire mieux.
- Le fait qu'il pratique avec eux leur montre que les élèves peuvent y arriver aussi donc ça encourage et motive.
- Le fait d'être un modèle leur est également très important quand il s'agit de mieux comprendre une nouvelle consigne/nouvel exercice.
- Pour elle, le meilleur fonctionnement est qu'il montre et s'engage avec elles dans l'activité puis qu'il vient les réguler lorsqu'ils n'ont plus besoin du modèle.
- Le fait qu'il passe de modèle à juge pour les observer leur convient très bien, elles aiment bien ça puisqu'il continue à les regarder et juger, donc elles essayent continuellement de faire de leur mieux, ça les motive.
- Mais pour l'échauffement elles disent que c'est normal qu'il les laisse faire, vu qu'elles savent déjà faire. Elle trouve que c'est aussi une marque de confiance, que c'est appréciable, ça les encourage encore plus
- Elles trouvent aussi « cool » le fait que les exercices soient de manière ludique, sous forme de jeu, c'est plus amusant, ça cache l'effort. Une élève dit même qu'elle n'aime pas pratiquer le sport mais là, sous forme de jeu, elle adore. On est plus motivées quand on parle de jeu. Elles viennent en Step pour s'amuser tout en travaillant.
- Elles disent aussi que lorsqu'il fait le gainage avec elles, ça montre sa force, peut-être une sorte d'idéalisation/admiration ?
- Elles se concentrent surtout sur les pas du professeur pour ne pas se tromper et suivre le rythme
- Pour elles, un enseignant ou une enseignante ne change rien. C'est leur manière de fonctionner qui est différente.
- Elles disent beaucoup apprécier le fonctionnement du professeur, « que c'est parfait » et que c'est le même fonctionnement peu importe les APSA enseignées

Extraits de corpus sélectionnés

Les comportements et verbalisations des enseignants d'EPS en classe (Postures / attitudes)	Comment les élèves perçoivent ces postures et attitudes
---	--

<p>0'09 (Benjamin) : D'accord et qu'est-ce que ça vous fait que M. Rousseau vous le trouve un peu coach ?</p> <p>0'30 (Benjamin) : D'accord, donc pour vous c'est quoi laisser faire tout seul ?</p> <p>1'11 (Dylan) : Donc pour vous il y a certains contextes où il n'a pas besoin d'être présent ?</p>	<p>0'14 (Fille) : ça nous motive. C'est bien ouais de voir qu'il fait les mêmes choses que nous, qu'il est pas... comment dire, qu'il ne va pas nous laisser faire tout seul et qu'il nous montre et qu'il nous guide un peu</p> <p>0'32 (Fille) : C'est bah, il nous aide parce que on n'est pas vraiment très autonome dans ces types d'exercices et il nous aide à... il précise plutôt, ce qu'on doit faire, les exercices, il nous montre bien comment faire.</p> <p>0'47 (Autre fille) : Ouais plus précisément. Après plutôt sur l'échauffement articulaire il nous laisse un peu faire (« Oui » autre filles), vu qu'on sait déjà faire</p> <p>1'14 (Fille) : Pas forcément mais c'est toujours bien de savoir... si on fait quelque chose pas forcément comme il faut qu'il peut nous montrer, nous remettre ...</p> <p>1'24 (Autre fille) : Et c'est bien aussi de savoir qu'il a confiance en</p>
---	--

<p>1'32 (Benjamin) : Okay d'accord. Voilà donc là après ça y est vous montez sur les steps, c'est parti, échauffement. Donc échauffement sur les steps. Donc là à quoi vous faites attention à ce moment-là, qu'est-ce qui vous préoccupe, qu'est-ce que vous regardez ?</p> <p>2'06 (Benjamin) : Voilà donc tu dis que tu regardes les pas de M. Rousseau donc... c'est important pour vous de pouvoir regarder ?</p> <p>2'20 (Dylan) : Donc sa mise en activité là devant vous, qu'est-ce que ça change de votre activité à vous ?</p> <p>2'44 (Dylan) : Ah tu ressens les choses différemment s'il pratique ?</p>	<p>nous, qu'il sait qu'on peut faire tout seul l'échauffement donc il nous laisse</p> <p>1'52 (Fille) : C'est plutôt difficile de focaliser notre regard sur quelque chose, on est partout en même temps et on suit la musique donc... ou surtout on regarde les pas du prof pour pas se tromper</p> <p>2'15 (Fille) : Ouais ! Pour voir le rythme aussi en même temps</p> <p>2'25 (Fille) : On est plus dynamiques en fait sur nos pas, on a plus d'appuis sur nos pas tout ça parce qu'on veut faire comme lui, faire la même chose.</p> <p>2'36 (Autre fille) : Oui ce n'est pas monotone, c'est bien il nous montre fin, ça nous encourage plus à faire, ça nous encourage plus à faire mieux</p> <p>2'46 (Fille) : Oui !</p> <p>2'46 (Autre fille) : Voilà c'est ça !</p>
--	--

<p>3'26 (Benjamin) : D'accord, alors là il va vous demander de tourner le step et M. Rousseau il va faire le gainage avec vous, donc qu'est-ce que vous en pensez à ce moment-là, qu'est-ce que vous vous dites, quelles sont vos préoccupations ?</p> <p>4'13 (Benjamin) : D'accord donc c'est important pour vous qu'il soit capable aussi de faire</p>	<p>2'50 (Fille) : Bah c'est fin, mieux que bah, quand il ne fait rien c'est pas... on sait pas vraiment ce qu'il faut faire, on regarde les autres et s'il se trompe, alors que quand il nous montre c'est bon on peut faire, on sait déjà faire donc on va faire de notre mieux pour faire le mieux possible</p> <p>3'42 (Fille) : Bah par exemple quand on essaye de faire la même posture droite, on va avoir les fesses trop hautes tout ça, il y en qui ont les fesses un peu hautes et puis en fait il y'en a qui s'est redressé j'ai vu sur la vidéo</p> <p>4'05 (Fille) : Il nous montre déjà la force fin, qu'il arrive aussi, il ne nous fait pas faire des choses qu'il n'arrive pas à faire (rire des filles)</p> <p>4'15 (Fille) : Bah oui oui ! (Plusieurs filles disent « oui ») ... Et il aide les autres après oui</p> <p>4'20 (Autre fille) : Oui c'est ça et il vient dire « ah tes fesses elles sont trop hautes, redresse-toi un petit peu »</p>
---	---

<p>4'33 (Dylan) : Et est-ce que ça change quelque chose, est ce que quand vous ressentez les choses, du fait que au début il pratique avec vous le gainage, est ce que ça change quelque chose ? Je ne sais pas, est ce que... comment vous ressentez les choses ?</p> <p>5'05 (Dylan) : D'accord donc en deux étapes ce fonctionnement il ...</p> <p>5'15 (Benjamin) : Alors je ne sais pas si vous avez été habituées à toujours avoir un enseignant ou une enseignante mais qu'est-ce que vous vous dites quand c'est plus un enseignant ou plutôt une enseignante, est ce que ça...</p>	<p>4'44 (Fille) : Mais ça nous montre un exemple déjà devant nous, c'est... il montre l'exemple...</p> <p>4'50 (Autre fille) : ...Parce que là c'était la première fois qu'on faisait cette position là avec lui donc ...</p> <p>4'54 (Autre fille) : ...Sur les steps lui il sait comment faire, avant on le faisait sans les steps. Et c'est bien aussi parce que il nous montre ce que l'on doit faire et après il vient nous corriger les erreurs donc...</p> <p>5'09 (Fille) : ... il est bien ! (une autre fille dit « oui »)</p> <p>5'25 (Fille) : On a toujours eu un enseignant mais ça ne change pas trop</p> <p>5'28 (Autre fille) : Bah je pense que ça ne change pas trop, c'est plutôt leur façon de faire qui est différente (les filles disent oui) par rapport aux autres (une autre fille dit « c'est ça ») mais...</p> <p>5'37 (Fille) : Bah que ce soit un enseignant ou une enseignante pour moi ce n'est pas gênant, comment dire, ça change pas trop que ce soit un</p>
---	--

<p>6'24 (Dylan) : D'accord, qu'est-ce que vous en pensez du coup, qu'est-ce que ça change, comment vous ressentez les choses ?</p>	<p>gars ou une fille mais c'est plutôt sa façon de travailler qui peut nous changer par rapport au professeur d'avant</p> <p>6'03 (Fille) : Bah par exemple le professeur qu'on a eu avant il ne faisait pas ça, il faisait parfois ça</p> <p>6'10 (Fille) : Qu'il nous faisait les mêmes choses en même temps, moment que nous, il nous disait de faire, il nous montrait un exemple avec des élèves et on faisait pareil</p> <p>6'20 (Autre fille) : Oui. Mais après tous les prof' n'ont pas la même éducation (autre fille « oui voilà »).</p> <p>6'28 (Fille) : C'est vrai que c'est mieux que le prof nous montre, ça nous précise plus et ça nous encourage plus à le faire</p> <p>6'36 (Autre fille) : Oui et aussi je trouve que M. Rousseau le fait d'une façon amusante parce que il fait toujours pour s'échauffer, pour faire un échauffement plus actif, il nous fait tout ça en forme de jeu donc c'est plus amusant et nous on ne voit pas fin, on voit pas forcément que ça peut être mauvais, d'habitude le sport c'est pas... moi je ne suis pas une</p>
--	---

<p>7'05 (Dylan) : C'est intéressant parce que tu parles de jeu, de plaisir, d'amusement donc en fait pour toi tu ressens les choses différemment de part rapport à ta motivation c'est ça ?</p> <p>7'29 (Dylan) : Mais alors par contre du fait que le « coach sportif de l'orange bleue » qui pratique avec vous, vous voyez ça comme un amusement, comment vous ressentez les choses ?</p>	<p>« addicte » mais c'est plutôt bien qu'il mette sous cette forme de jeu</p> <p>7'14 (Fille) : Euh oui, on est plus motivées quand on parle de jeu que quand on parle de travail</p> <p>7'22 (Autre fille) : Oui c'est sûr. Puis moi je trouve qu'on est plus motivées quand il y a de la musique parce que...</p> <p>7'28 (Fille) : ... on est plus détendues en fait</p> <p>7'38 (Fille) : Comme un amusement parce que il nous montre que tout le monde peut le faire et que ce n'est pas quelque chose d'impossible à faire</p> <p>7'49 (Autre fille) : Oui et puis des fois M. Rousseau il se trompe donc ...</p> <p>8'05 (Autre fille) : Non mais ce n'est pas grave, ça nous dérange pas trop qu'il se trompe, tout le monde se trompe. Et en plus le fait qu'il soit devant nous, il nous montre les fautes et tout ça, il corrige ses fautes après c'est bien</p>
--	---

9'13 (Dylan) : Ok... Donc là l'enseignant il se met à la marge, donc il fait le rôle de juge c'est ça ? (Les filles répondent « oui ») avec la dispensée également. Donc en fait continuellement vous êtes en autonomie, vous changez les leaders à chaque fois, donc comment vous sentez les choses par rapport au fait que l'enseignant se met à la marge et que vous soyez en autonomie ...

9'38 (Benjamin) : ... plutôt que dans la battle avec vous (pour le prof)

10'24 (Dylan) : Donc vous vous dites que cette alternance justement de, donner de la responsabilité et de pratiquer pour que vous preniez un appui, c'est important pour vous, ça change quelque chose dans votre application dans votre...

9'39 (Fille) : Euh bah il participe quand même en tant que juge parce que c'est lui qui observe et qui nous note et on aime bien ça. On était toujours, puisque c'est lui qui nous regarde et qui nous juge, on essaye de faire de notre mieux donc ça nous motive un peu plus qu'on participe avec lui

9'58 (Autre fille) : Après c'est nous qui contrôlons que ce que l'on fait. Par exemple là quand on avait fait en cascade, c'était nous qui contrôlions, c'est le leader, il disait « ça c'est de ce côté, viens par là »

10'12 (Autre fille) : Oui il nous donne des responsabilités. Par exemple il n'est pas toujours, tout le temps fin... il répartit les rôles à chaque élève et à chaque fois il essaye de changer

10'34 (Fille) : Oui oui oui, ça montre qu'on ne peut pas faire tout le temps la même chose. On n'est pas tout le temps ceux qui suivent, on peut être aussi ceux qui guident

10'43 (Autre fille) : On est autonomie aussi, il a confiance en

<p>10'53 (Dylan) : Donc ok, donc parfois vous pensez qu'il est bien qu'il s'efface, qu'il prenne de la distance pour vous analyser, alterner, c'est comme ça que vous voyez les choses ?</p> <p>11'21 (Dylan) : Ok ok. Donc là le fonctionnement justement de M. Rousseau il est comme il est on vient d'en parler. Par rapport aux prochaines leçons qui vont être amenées à être réalisées comment vous voyez les choses ? Est-ce que vous voulez que ça se passe de la même manière, je ne sais pas comment vous voyez les choses ?</p> <p>12'04 (Dylan) : Donc tu disais que tu n'étais pas une adepte du sport tout à l'heure (en s'adressant à une autre fille) c'est ça ?</p> <p>12'07 (Dylan) : Ok, comment tu ressens ce cours de step ?</p>	<p>nous. S'il nous met en tant que leader c'est qu'il sait qu'on peut le faire, du coup ça nous encourage encore plus</p> <p>10'59 (Fille) : (Plusieurs filles disent « oui ») Oui ça c'est bien. Ça dépend après des exercices parce que dans l'échauffement c'est bien quand il nous montre et qu'il est avec nous, qu'il participe. Alors qu'ici dans les exercices comme ça c'est bien qu'il nous laisse à part et qu'il nous observe</p> <p>11'39 (Fille) : Ah c'est très bien comme ça</p> <p>11'48 (Fille) : Bah moi je trouve que c'est parfait comme ça, c'est très bien, le cours il est très bien, on est tous heureux de faire sport et content de faire cette matière avec ce prof' là et dans ce fonctionnement-là, il est bien</p> <p>12'11 (Fille) : Bah j'aime bien ce sport fin, c'est amusant de monter et de descendre les steps et puis fin, après c'est que je ne sais pas trop mais ... 12'26 (Fille) : ... j'aime bien cette partie du cours et puis il le fait de</p>
---	--

<p>12'35 (Dylan) : D'accord ok, donc il y a une certaine motivation ?</p>	<p>façon amusante donc c'est toujours appréciable</p> <p>12'38 (Fille) : (Les filles répondent toutes « oui »). Après, on ne fait pas des choses comme ça que dans ce sport là en fait, dans d'autres sports on le fait aussi</p> <p>12'46 (Autre fille) : Oui c'est plutôt le fonctionnement du prof' qui nous motive dans le cours fin, peu importe le sport, peu importe où on est c'est le prof' qui encourage le cours, qui nous motive dans le cours (une autre fille dit « oui c'est ça »)</p>
---	---

Catégorie réponse Mme Gautier Badminton :

Caractérisation des types d'intervention de l'enseignante en lien avec l'engagement physique :

- Directive dans sa transmission des consignes et posture pour « fixer un cadre » aux élèves
- Fais des démonstrations quand il y a une consigne nouvelle. Elle fait cela pour que la consigne soit mieux comprise et qu'il y ait un meilleur résultat dans l'activité des élèves.
- Elle circule entre les terrains et intervient pour réguler les élèves en difficulté. Lors des régulations, elle amène l'élève à se questionner sur sa pratique et donne aussi des critères de réalisation. Réalise peu de démonstrations lors des régulations, essentiellement des régulations verbales.
- La régulation se fait en fonction des problématiques des élèves
- Réalise parfois de trop longues démonstrations comme celle du maniement de la raquette devant les élèves assis devant elle. Elle estime perdre les élèves au bout d'un moment. Elle explique cela par une mauvaise préparation de cours.
- Pour la phase de match, elle n'intervient pas ou presque auprès des élèves, elle gère le chronomètre, laisse les élèves en autonomie.
- Elle pense, malgré elle, être davantage présente sur les terrains où les joueurs ont un meilleur niveau, ne pense pas aller voir tout le monde pendant le cours.
- Elle estime être statique parfois pendant le cours.

Extraits de corpus sélectionnés

Les comportements et verbalisations des enseignants d'EPS en classe (Postures / attitudes)	Leurs préoccupations en classe lorsqu'ils décident d'adopter certaines postures / attitudes
<p>-0'15 (Dylan) : okay donc là quelles sont tes préoccupations sur justement tes consignes que tu donnes à l'intention de tes élèves ?</p>	<p>1' (Mme Gautier) Là c'est fixer un cadre, c'est deuxième séance donc fixer une routine, une habitude sur l'activité. Donc pour l'instant je suis directive sans forcément montrer</p>

-3'51 (Benjamin) : Alors là on va voir sur les prochaines consignes que tu vas te mettre en activité là, voilà donc les pas chassés ... donc qu'est-ce que tu cherches à faire à ce moment-là ?

4'34 (Dylan) : Et du coup quand tu analyses les élèves, qu'est-ce que tu te dis ?

4'51 (Benjamin) : D'accord, donc si je comprends bien ton raisonnement, donc là tu décides de leur montrer pour qu'ils... pour être sûre qu'ils font la bonne chose en fait

4'14 (Mme) : Etre sûre qu'ils répondent à ma consigne, c'est à dire avoir des pas chassés pas parce que ce qu'ils ont tendance à faire en pas chassés c'est souvent les sautés parce que quand je donne pas de consigne c'est plutôt naturellement jambes tendues, un peu... donc là je voulais qu'ils forcent sur la flexion des jambes

4'37 (Mme) : Je regardais en fait si leurs têtes ne dépassaient pas le filet mais déjà vu qu'ils sont plus petits que moi forcément c'est pas facile pour eux mais dans l'analyse je voyais qu'ils forçaient sur la flexion des jambes parce que ils sont pas naturellement dans cette posture-là dans un pas chassé

5'02 (Mme) : Ouais tout de suite !

5'04 (Mme) : Oui là je voulais avoir un résultat immédiat quoi. Là on n'est pas sur une réflexion ou une phase de recherche, c'est un échauffement, quelque chose qu'ils sont censés... plus spécifique au

<p>5'20 (Dylan) : Donc c'est plutôt aussi parce que c'est un échauffement spécifique qui est nouveau, donc là ça te paraît plus primordial de présenter ...</p> <p>5'38 (Benjamin) : alors qu'est ce qui te préoccupe en fait à ce moment là ? on va voir là tu t'en vas vers Thomas</p> <p>6'28 (Benjamin) : Donc là on va rapidement passer à la situation du multi volant, donc là c'est juste un léger passage là. Donc on voit que tu expliques la situation de manière orale, voilà... qu'est qui t'amène à faire cela ?</p>	<p>badminton, c'est pas forcément des pas chassés que je faisais en gym avant</p> <p>5'29 (Mme) : Ouais représenter pour toujours remettre dans le cadre, qu'ils reprennent des habitudes pour le badminton</p> <p>5'54 (Mme) : En fait il n'est pas positionné dans son demi-terrain, donc il est proche de l'autre donc consigne de sécurité et je le voyais faire en fait, il arrive pas à faire ses pas chassés, ça m'a... lui je le découvre cet élève, c'est son deuxième cours. Donc je l'observe, je ne sais pas trop, on voit bien qu'il maîtrise pas le pas chassé, donc voilà va falloir que je réfléchisse, il a des problèmes moteurs, je sais pas trop. Lui il est en ITEP alors c'est pareil je sais pas trop</p> <p>7'01 (Mme) : Parce que la semaine dernière on l'avait faite. On l'avait déjà faite donc comme c'est quelque chose qu'ils avaient déjà vécu, pas besoin de démontrer, je l'avais démontrée je pense la semaine dernière</p>
--	--

7'46 (Benjamin) : Donc là tu vas les faire asseoir et tu vas prendre une raquette dans le sac à raquettes pour leur montrer les gestes à effectuer.

8'10 (Dylan) : Donc là c'est quoi tes préoccupations alors, avec la mise en place de la raquette à ce moment là ?

9'31 (Dylan) : Parce que toi, par rapport à ta place de prof en face de tes élèves,

7'15 (Mme) : Ils l'ont déjà vécue. Eux tout de suite ils savaient de quoi je parlais et là c'est pour ça je leur annonce une nouvelle règle, donc là je leur montre par contre

8'14 (Mme) : Bah là c'est, alors à la fois j'étais partagée, parce que je voulais leur donner les bases et puis à la fois moi j'aime bien que l'élève il découvre par lui-même, un peu type motricité, tu leur donnes un truc et qu'ils... et là déjà je me disais... j'en ai trop dit, j'aurais presque dû leur donner « allez y ». Donc là je, sur le coup en fait j'ai pas assez anticipé ma préparation de cours en me disant « je leur donnerai la raquette, vous allez en échanges et puis bah vous testez, qu'est-ce qu'il se passe, qu'est-ce que vous observez » et là j'étais déjà partie dans mes explications donc ... c'est pour ça je commençais à... même à m'embrouiller, à pas être claire, ça commence à durer longtemps, donc eux bah derrière ils se dispersent donc voilà, pas assez anticipé comment j'allais leur amener le truc et puis en fait je me rends compte qu'il y a beaucoup d'élèves en difficulté

qu'est-ce que tu te dis là quand tu expliques par rapport au maniement de la raquette, la prise marteau, quand tu vois les élèves, qu'est-ce que tu te dis là à leur place ?

10'16 (Benjamin) : Hum d'accord, on va avancer Dylan. Donc là les élèves ils vont se mettre en situation et je crois que plusieurs fois tu vas en réguler certains. Voilà, donc qu'est ce qui te préoccupe là quand tu vas vers eux ?

12'14 (Benjamin) : Là on peut voir que tu montres juste le geste de la

9'42 (Mme) : Bah là je pense que je les noie, il y a trop d'info'... et puis c'est long au final, je ne sais pas combien de temps ça dure

9'53 (Mme) : Et puis on voit qu'ils ont envie de la manipuler la raquette, ça fait déjà un petit moment. Et puis normalement dans ma situation avec les volants, j'aurai dû intégrer la raquette mais je ne leur aurais pas passer la consigne, j'aurais juste donner comme ça. Et du coup je dis « non je ne le fais pas parce qu'ils vont se péter quoi » ... Donc là je les perds, je pense que je les perds et puis à un moment donné je me dis « faut que j'arrête, là je les perds »

10'35 (Mme) : Là qu'ils... dans la position de la raquette et la tenue de la raquette parce que j'en vois qui l'emploient « poile de crêpe là », donc essayer de réguler et puis comprendre qu'on va frapper plutôt avec la partie intérieure que la partie extérieure. Donc là qu'ils soient... déjà positionnement de la raquette ouais ça ne serait pas mal.

12'23 (Mme) : Ouais, je voudrais qu'elle cherche tout le temps

raquette, qu'est-ce que tu te dis à ce moment là ? Là il y'a quelque chose qui te préoccupe et ...

13'09 (Benjamin) : Qu'est-ce que tu cherches à faire à ce moment là ? Quand tu te déplaces, tu ...

13'16 (Benjamin) : Là, quand tu cherches à lui réexpliquer, là tu cherches à...

13'55 (Dylan) : Donc là si on revient, je reviens par rapport à l'élève, donc là on voit que tu es en phase d'observation, qu'est-ce que tu regardes sur l'élève en fait précisément ?

à se positionner sous le volant pour taper au-dessus parce qu'ils ont tendance à attendre que le volant descende et ils le prennent en dessous et donc du coup, là ma priorité c'est vraiment de dégager haut, qu'ils maîtrisent le dégager haut

13'20 (Mme) : Bah j'observe un problème qui est différent parce que Thomas c'est une autre problématique, c'est un élève qui est vraiment tout mou donc lui il fait tout en même temps donc là je cherche à différencier les différents moments qu'il va y avoir dans un moment très court. Donc un se déplacer, deux se stabiliser sur ses appuis et frapper. On voit que lui maîtrise pas du tout ça, ça montre qu'il ne maîtrise pas vraiment sa motricité et son corps dans l'espace. Donc voilà c'est pareil, je lui dis « pied décalés et le gauche devant » et il garde le pied droit devant

14'05 (Mme) : Euh bah je regarde la globalité, si en fait... je ne regarde pas forcément sa position de main... lui, je regarde vraiment son corps parce que il est plié, il est vraiment tout mou de partout donc lui,

<p>14'25 (Dylan) : Parce que là quand tu passes sur l'autre terrain, qu'est ce qui change dans ta vision ?</p> <p>15'05 (Benjamin) : Donc là qu'est ce qui t'amène à faire le geste ?</p> <p>16'09 (Benjamin) : Donc voilà, qu'est qui t'amène à ne pas intervenir dans cette situation ?</p>	<p>c'est vraiment une globalité. Il y en a certains où je vais plus mais là je ne regardais même pas la raquette si elle était bien tenue mais vraiment la posture corporelle.</p> <p>14'27 (Mme) : Et bah parce que la vision de l'élève n'est pas la même, c'est pas la même problématique. Là c'est un élève sur une appréciation où je vais lui demander s'il a une pratique extérieure, je vais lui demander de renforcer le travail de coordination donc c'est une image de l'élève qui fait que lui je ne vais pas avoir la même attente. Là les filles elles n'ont pas la même problématique, elles je vais rentrer plus précisément sur la raquette, d'ailleurs lui il a pas forcément de problème de raquette, ce que Lali a, elle frappait avec le dessus de la main.</p> <p>15'08 (Mme) : Bah c'est l'action de l'élève... Voilà même chose, elle attend qu'il descende pour le reprendre donc cherche à ce qu'elle le tape le plus tôt possible</p> <p>16'14 (Mme) : Euh parce que je pense que là je suis... c'était la phase d'avant. Là c'est une phase où je chronomètre, je gère juste le temps et</p>
---	--

<p>17'23 (Benjamin) : Et sur ton engagement à toi, sur quoi tu te focalises ? C'est plus...</p> <p>17'50 (Benjamin) : D'accord donc là ce qui te préoccupe c'est d'aller aider</p>	<p>eux ils ont des objectifs, des cibles à atteindre donc c'est l'objectif/la cible atteindre qui doit les encourager à prendre le temps. D'ailleurs c'est là où on voit qu'il y'en a qui progressent et qu'ils arrivent à augmenter leur cible par rapport aux premières tentatives. On voit qu'il y a peu de progrès le fait de mettre cette objectif-là, le plus 5 et le fait d'être en compétition avec les autres aussi.</p> <p>17'27 (Mme) : Ouais essayer d'intervenir, alors... j'ai tendance à être assez statique et puis souvent orientée plutôt sur ses terrains là. Alors est ce que je suis naturellement attirée par les élèves qui sont plus en facilité... ? C'est pour ça, il faut que je me force à... je ne bouge pas toujours beaucoup</p> <p>17'52 (Mme) : Aller aider, venir... Mais est-ce que c'est... on ne sait pas combien de temps j'ai vais passer avec untel, untel ou untel. Il y a certainement des élèves où je ne suis presque pas passée</p>
--	--

Catégorie réponse Focus group Gars Badminton

Perception des élèves garçons des types d'intervention de l'enseignante en lien avec l'engagement physique et/ou de leur volonté :

- Lors des transmissions de consigne les élèves se concentrent sur ce qu'elle dit
- Néanmoins ils estiment qu'elle ne parle pas assez fort, donc ils suivent les autres. Il y a souvent des problèmes de compréhension des consignes.
- Ils trouvent cela bien que Mme Gautier fasse des démonstrations, ils comprennent mieux les consignes et les critères de réalisation.
- Mais parfois ils estiment que certaines démonstrations (comme les pas chassés) sont inutiles puisqu'ils savent déjà les faire.
- Ils estiment que les temps de paroles de Mme Gautier sont parfois longs, répétitifs. Parfois il serait bien selon eux de séparer ceux qui savent déjà et ceux qui ne savent pas.
- Ils trouvent cela est bien qu'elle vienne les réguler. Mais ils regrettent qu'elle ne le fasse que très rarement. Ou alors que quand elle vient, elle ne prend pas le temps de vraiment les remettre en place/corriger ou alors de montrer comment il faut faire (soit elle ou un autre élève en réussite). Ils trouvent certaines régulations peu convaincantes, voir même parfois des commentaires démoralisants et un peu déplacés « tout mou ».
- Ils disent que parfois Mme Gautier pratique avec eux et leur montre comment faire. Il aimerait que ça le soit plus souvent, surtout avec les élèves en difficulté.
- Ils trouvent que Mme Gautier crie beaucoup et est sévère
- Un élève dit qu'il préfère M. Rousseau, il est moins sévère et plus compréhensif
- Enfin, un élève estime que c'est encore plus important que dans les sports où il est en difficulté techniquement comme la gym, que la professeure montre ce qu'il faut faire pour les aider.

Extraits de corpus sélectionnés

Les comportements et verbalisations des enseignants d'EPS en classe (Postures attitudes)	Comment les élèves perçoivent ces attitudes

<p>0'10 : Mme Gautier vous demande de vous placer sur le terrain pour démarrer l'échauffement. Donc voilà ! Regardez bien Mme Gautier et elle va vous donner des consignes !</p> <p>0'51 : Donc à ce moment-là vous êtes concentrés sur quoi ?</p> <p>0'59 : Oui... est-ce que vous avez tout compris ?</p> <p>1'06 : Donc vu que tu n'entendais pas trop, qu'est-ce que tu faisais du coup ?</p> <p>2'14 : Donc là on va avancer un petit peu dans l'échauffement et là vous allez voir Mme Gautier va demander des pas chassés et elle va vous faire les pas chassés Mme Gautier. Elle va vous faire les pas chassés, puis les pas croisés donc on va la voir ! Donc la Mme Gautier nous fait une petite démonstration, qu'est-ce que vous en pensez ?</p>	<p>0'56 : Sur ce qu'elle dit Mme Gautier</p> <p>1'01 : Euh oui.</p> <p>1'01 : Non, on n'entendait pas trop !</p> <p>1'05 : Non elle ne parlait pas trop fort.</p> <p>1'09 : Bah je suivais les autres.</p> <p>1'13 : Moi aussi !</p> <p>2'38 : Bah c'est bien, elle nous montre ce qu'il faut faire !</p>
---	--

<p>2'49 : Par exemple tout à l'heure tu n'entendais pas et là vu qu'elle fait, ça te permet de comprendre c'est ça ? Vous en pensez quoi ? La même chose ou alors peut-être que ça ne change pas grand-chose ?</p> <p>3'22 : Ça ne vous change pas qu'elle vous le dise ou qu'elle vous le fasse ?</p> <p>3'49 : Donc est ce qu'elle vous a appris quelque chose quand elle vous a montré les pas chassés ?</p> <p>4'02 : D'accord donc ça, ça t'a permis de comprendre d'être bien bas sur ses appuis c'est ça ? vous aussi les garçons ?</p> <p>4'13 : OK c'est pour tout le monde différent. Et pour les pas croisés du coup c'était quelque chose de nouveau ?</p>	<p>3'02 : Au début moi je n'avais pas tout compris parce que je croyais qu'on faisait comme ça, car la dernière fois elle avait dit de faire comme ça alors moi début je suis parti en zigzagues et du coup c'était tout droit et j'avais pas trop compris.</p> <p>3'25 : Non.</p> <p>3'53 : On l'avait déjà fait.</p> <p>3'54 : Quand elle faisait les pas chassés, il fallait bien se baisser en-dessous le filet et être très bas sur ses appuis.</p> <p>4'09 : on sait quand même faire des pas chassés !</p> <p>4'19 : Non.</p> <p>4'20 : Non, on fait ça à chaque fois.</p> <p>4'22 : Tout le temps</p>
---	---

4'24 : D'accord, donc la démonstration est-ce qu'elle était utile ou pas ?

4'56 : Donc Thomas il n'a pas forcément compris ce qu'il fallait faire, Mme Gautier elle va l'aider. Qu'est-ce que vous en pensez de ça que Mme Gautier va aider ?

5'42 : Donc c'est intéressant ce que tu dis parce que tu dis elle ne vient pas, elle dit juste c'est bien, c'est pas bien, du coup qu'est-ce qu'il serait bien qu'elle fasse ?

5'55 : Elle vient et elle vous dit, ou elle vient et elle vous montre, qu'est-ce que vous aimeriez qu'elle fasse pour progresser ?

6'05 : Donc qu'elle prenne quelqu'un qui a compris, qu'il fasse et

4'26 : Non.

4'26 : Non.

5'07 : C'est bien !

5'08 : C'est bien, parce qu'après si on ne fait pas forcément la bonne chose on ne va pas correctement s'échauffer.

5'19 : Quand y'a pas les trucs comme ça, quand y'a pas les caméras, elle va pas souvent, elle ne vient pas souvent nous aider. Elle nous « dit non ce n'est pas comme ça qu'il faut faire, il faut faire comme on vous l'a montré au début », mais elle ne vient pas nous remettre en place.

5'52 : Qu'elle vienne, qu'elle montre un peu !

6'02 : Qu'elle demande à quelqu'un qui a compris et qui est à côté de nous montrer.

6'11 : Oui.

comme ça il vous montre, en gros un modèle en fait c'est ça ?

6'43 : Est-ce qu'il y avait des différences entre M. Rousseau et Mme Gautier ou alors entre un autre professeur et une professeure ?

7'10 : Donc alors il y a après la situation du multi-volant, vous savez la situation où vous prenez les volants à la main et vous devez le plus vite possible les lancer par-dessus le filet.

7'34 : D'accord donc est ce que vous avez besoin d'une consigne particulière en plus, d'une démonstration ?

7'54 : D'accord donc ça a changé là ? Donc c'était important qu'elle mette à plat les nouvelles consignes, qu'elle explique ?

8'04 : Donc une démonstration c'était utile, c'était nécessaire pour vous ?

6'50 : Monsieur Rousseau, il crie moins, il parle moins fort.

6'54 : Sur mes enseignants de primaire, Elle n'est pas aussi sévère.

7'39 : On n'avait pas les mêmes règles parce que là on devait faire, on pouvait en prendre plusieurs

7'49 : (Inaudible) en fait y en avait qui croyaient qu'il y avait des règles comme la semaine dernière et en fait il n'y en avait pas du tout

8'02 : Oui !

8'08 : Non, pas forcément non.

<p>8'10 : Qu'est-ce qu'il aurait fallu alors ?</p> <p>8'46 : Donc la Mme Gautier va vous réunir et ça va être le temps de consignes.</p> <p>9'28 : Alors là on va voir vous regardez un petit peu d'un côté et de l'autre côté, vous parlez entre vous, qu'est-ce qui vous amène à ça ?</p> <p>10'06 : Vous êtes tous d'accord ou pour vous, c'était quand même important qu'elle réexplique ?</p> <p>10'17 : D'accord donc tu faisais attention à quoi ce moment-là ?</p> <p>10'21 : D'accord donc tous les critères, les consignes particulières</p>	<p>8'13 : Qu'elle explique un peu mieux car des fois on a joué contre des équipes qui pensaient qu'il n'y avait pas le droit de prendre plusieurs volants en même temps parce que c'était les mêmes règles que la semaine dernière, alors que là il n'y avait plus les mêmes règles.</p> <p>9'36 : Enfin moi, elle aurait dû faire d'un côté, elle aurait dû dire style ceux qui savent faire vont d'un côté comme moi avec (inaudible), on connaît les bases alors on s'ennuie du coup on se met à parler. Ça aurait été mieux qu'elle sépare ceux qui savent faire et ceux qui ne savent pas faire.</p> <p>10'12 : Oui parce que moi j'en avais déjà fait il y a longtemps et je ne me rappelais plus de tout ce qu'il fallait faire.</p> <p>10'20 : Tout ce que je ne me rappelais plus.</p> <p>10'28 : Oui !</p>
--	---

données. Tu faisais attention au placement ou pas ?

10'30 : Est-ce que tu as tout compris ?

11'25 : Qu'est-ce qui fait d'autre que vous discutiez entre vous et que vous regardiez ?

11'51 : Qu'est-ce qu'il aurait fallu faire en fait ? À part séparer les groupes, si on reste sur l'explication de la consigne, qu'est-ce qu'il aurait été bien de faire pour vous ?

12'27 : Alors après là, vous partez au travail, Mme Gautier vous lance au travail, Elle va passer un petit peu dans tous les groupes, pour vous aider d'accord ? Elle vous rappelle ce qui ne va

10'32 : Oui.

11'30 : Qu'on essaie un petit peu !

11'31 : Oui en fait on est pressé à jouer du coup !

11'33 : Oui voilà.

11'35 : Oui parce que comme moi et Maxime et Ethan, on savait à peu près savoir jouer, du coup on était pressés aussi d'aller jouer avec les copains.

12'01 : Résumer !

12'05 : Dire le plus important.

12'54 : Oui moi elle me dit de ne pas prendre la raquette comme ça.

pas, ce qui est bien et moins bien. Je crois qu'elle commence avec les garçons en plein milieu du terrain.

12'50 : Il me semble que c'était vous les garçons qui étiez sur le terrain du milieu.

13'09 : Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?

13'47 : Et vous vous étiez préoccupés par quoi à ce moment-là ?

13'58 : Donc là Mme Gautier elle avance un petit peu et je ne sais plus avec qui est va se rendre. Elle va se rendre sur le terrain tout au fond de la salle, voilà à gauche là ! Qui est sur ce terrain ? Est-ce que c'est vous les garçons ?

14'48 : Donc vous pensez que ça peut démoraliser ?

13'12 : Je ne sais pas je peux rien dire, moi ça n'a pas changé grand-chose de tenir la raquette d'une façon ou une autre et je la tenais de la façon dont j'étais le plus à l'aise.

13'50 : Jouer.

13'51 : S'amuser.

14'27 : (Inaudible) des fois moi, pas forcément des trucs vraiment méchants, mais « t'es tout mou là », ça fait démoraliser un petit peu.

14'39 : Ça peut contrarier car Thomas il a quelques problèmes et ce n'est pas de sa faute.

14'52 : Non pas forcément, mais il y a des choses parfois je me dis c'est un peu déplacé !

<p>14'58 : D'accord, c'est intéressant. Du coup qu'est-ce ce qui serait mieux de faire en fait ? Vous penseriez à quoi ?</p> <p>15'30 : Des encouragements ?</p> <p>17'26 : Est-ce que c'est important pour vous qu'un professeur pratique avec vous ? Est-ce que vous auriez aimé que Mme Gautier vienne faire un match ? vous avez peut-être connu des enseignants qui venaient faire des matchs avec vous, qui venaient faire des échauffements, qu'est-ce que vous pensez de ça ?</p>	<p>15'17 : Pas forcément de dire « tu es tout mou » mais dire « essaye de t'ancrer au sol ».</p> <p>15'27 : Essaye de faire mieux.</p> <p>15'32 : Oui.</p> <p>17'42 : Elle le fait des fois Mme Gautier !</p> <p>17'45 : Ça aurait été bien qu'elle vienne avec un élève qui sait bien jouer et qu'elle montre aux autres comment faut faire !</p> <p>17'49 : Ou l'inverse, avec ceux qui ne savent pas jouer pour les aider, parce que nous on n'est pas les profs, on peut pas savoir à chaque fois ce qu'il faut faire.</p> <p>17'59 : C'est bien en fait de faire un groupe de ceux qui savent bien jouer comme ça elle les laisse de côté vu qu'eux ils savent jouer et montrer à ceux qui ne savent pas forcément jouer, leur réexpliquer, comme ça ils peuvent progresser et s'améliorer.</p>
--	---

<p>18'24 : Et si vous aviez une préférence, préféreriez-vous avoir un enseignant ou une enseignante ? Si vous aviez à choisir.</p> <p>19'23 : Donc pour vous, est-ce que c'est important qu'un professeur pratique avec vous ? pratique avec vous de temps en temps, à l'échauffement, en situation, en match, c'est important pour vous ou pas ? Est-ce que ça change quelque chose ?</p>	<p>18'34 : Ça fait deux ans que j'ai Mme Gautier, cette année quand j'ai vu Mme Gautier, j'ai dit (forte expiration d'agacement)</p> <p>15'58 : C'est surtout Mme Gautier qui dérange comme ce matin, j'aurais eu un chewing-gum avec M. Rousseau, il m'aurait dit va à la poubelle et la prochaine fois fais attention alors que là c'était la première fois, mes copains ils m'ont passé un chewing-gum et après j'ai oublié de l'enlever c'était le premier cours et M. Rousseau, il ne m'aurait pas forcément mis une punition au premier avertissement.</p> <p>19'37 : Pour moi ça dépend des sports, des sports comme la gym la dernière fois je suis nul, c'est mieux qu'elle vienne nous aider.</p>
--	--

Catégorie réponse Focus group fille Badminton

Perception des élèves filles des types d'intervention de l'enseignante lien avec l'engagement physique et/ou de leur volonté :

- Un ou une professeure ne change pas
- Que l'enseignante ne fasse des démonstrations que lorsqu'il s'agit d'un nouvel exercice, cela permet de mieux comprendre précisément ce qu'il faut faire
- Elles apprécient que l'enseignante vienne souvent les réguler pour savoir si ce qu'elles font est bien ou non
- Elles trouvent que parfois l'enseignante fait de trop longues explications, qu'elle répète souvent les mêmes choses, ce qui engendre chez les élèves de la déconcentration et de la lassitude.
- Elles aimeraient que l'enseignante pratique avec tout le monde une fois ou deux par cycle. Elles trouvent cela marrant qu'un professeur vienne jouer avec elle. Mais aussi ça permettrait que la professeure voit mieux ce qui ne va pas chez elles. Elles chercheraient aussi un peu à battre la prof.

Extraits de corpus sélectionnés

Les comportements et verbalisations des enseignants d'EPS en classe (Postures attitudes)	Comment les élèves perçoivent ces types d'interventions
<p>1'12 (Dylan) : Donc là en fait elle va vous donner des consignes pour commencer l'échauffement, tout ce genre de choses, sur quoi vous êtes concentré à partir de ce moment-là en fait ? Quand vous rentrez sur le terrain, vous attendez les consignes, vous commencez à vous mettre en action, sur quoi vous êtes concentrés tout simplement ? (<i>En regardant la fille 1</i>) Par exemple, t'es concentrée sur quoi par exemple à ce moment là ?</p>	<p>1'37 (Fille) : Bah euh, écouter les consignes</p>

<p>1'56 (Dylan) : Est ce que vous avez des préoccupations particulières à ce moment là ?</p> <p>2'04 (Dylan) : Est ce que vous comprenez au moins ce qu'elle vous dit ?</p> <p>2'13 (Dylan) : Est ce qu'il aurait été mieux qu'elle vous fasse une démonstration ou pas ? Une démonstration de ce qu'il y avait à faire plutôt que de donner la consigne ou...</p> <p>2'27 (Benjamin) : (<i>hochement de tête « oui »</i>) Elle l'avait déjà fait au premier cours, donc est-ce que ça vous surprend qu'elle soit là, qu'elle attend que vous fassiez, qu'elle vous dise juste de faire</p> <p>3'20 (Dylan) : Donc quand vous regardez la professeure là en train de faire les pas chassés pour vous expliquer, qu'est-ce que vous vous dites dans votre tête ? ... Peut-être vous ne vous dites rien, peut-être quelque chose de particulier... Est ce que... sur quoi vous vous concentrez quand elle fait ses pas chassés ?</p> <p>3'39 (Dylan) : Ouais, donc tu te concentres sur quoi en particulier ? ... Parce que du coup elle fait des pas chassés et donc du coup tu te dis que tu es concentrée sur ce qu'elle</p>	<p>2' (Fille) : Non</p> <p>2'06 (Fille) : Oui</p> <p>2'06 (Fille) : Oui</p> <p>2'25 (Fille) : Non elle l'avait déjà fait au premier cours</p> <p>2'35 (Filles) : (Les filles font tous un hochement de tête (non). Ça a toujours été comme ça l'année dernière</p> <p>3'37 (Fille) : Regarder comment elle fait</p> <p>3'48 (Fille) : Tout</p>
---	--

<p>fait, sur sa manière de faire, donc t'es concentrée sur quoi ?</p> <p>3'48 (Benjamin) : est ce que ça vous surprend qu'elle le fasse ?</p> <p>4'21 (Dylan) : Parce que du coup avant qu'elle vous fasse les pas chassés, est-ce que vous les faisiez pareil ?</p> <p>4'32 (Dylan) : Donc pour toi ouais tu les faisais pareil en fait ? (Hochement de tête « oui » fille 5) ... Et pour vous du coup ? (En s'adressant aux filles 1 et 2) ... Qu'est-ce que ne vous faisiez pas de différent ou alors qu'est-ce qu'elle vous a amené à comprendre la professeure en faisant la démonstration ?</p> <p>4'50 (Dylan) : D'accord okay...et sinon dans la façon de faire les pas chassés, ton placement du dos je sais pas, ton amplitude je sais pas, tu les faisais pareil ou pas à peu près ?</p>	<p>3'49 (Filles toutes ensemble) : Non !</p> <p>4'13 (Fille) : ça nous aide à savoir comment on fait</p> <p>4'17 (Fille) : Comment on fait, parce que ça dépend comment il faut faire</p> <p>4'26 (Fille) : Non pas vraiment</p> <p>4'42 (Fille) : Bah d'aller jusqu'à la ligne et on fait des pas chassés tout droit à l'aller et après on retourne en arrière (mime en zigzags)</p> <p>4'57 (Fille) : Oui</p> <p>5' (Autres filles) : Oui</p>
---	---

<p>5' (Dylan) : D'accord... Donc si je résume ça vous permet de mieux comprendre ce qu'il faut faire quand Mme Gautier elle est là et vous montre quelque chose que vous ne connaissez pas forcément... ça vous permet de mieux comprendre c'est un peu ça ?</p> <p>5'14 (Dylan) : Okay, donc c'était plutôt important qu'elle la fasse sa démonstration ou si elle serait restée juste sur des consignes ça aurait pas changé grand-chose ?</p> <p>5'48 (Benjamin) : Alors là on peut voir que Mme Gautier elle va donner des conseils à Thomas qui a du mal...vous en pensez quoi de ça... si par exemple ça... quelque chose comme ça vous arrivait, si fin... qu'est-ce que vous en penseriez-vous ?</p> <p>6'21 (Dylan) : Est ce qu'elle vient souvent vous voir ?</p> <p>6'24 (Dylan) : C'est souvent des régulations ?</p> <p>6'26 (Dylan) : C'est important pour vous ?</p>	<p>5'12 (Les filles) : Oui ouais !</p> <p>5'22 (fille) : ça n'aurait pas changé grand-chose</p> <p>5'26 (Filles) : Oui</p> <p>6'11 (Fille) : Bah c'est bien comme ça elle va (Benjamin : quand Mme Gautier elle vient vous aider comme ça) ... c'est que nous, ça nous permet de mieux comprendre</p> <p>6'20 (fille) : Mieux apprendre</p> <p>6'23 (Filles) : Oui !</p> <p>6'25 (Filles) : Oui !</p> <p>6'28 (Filles) : Oui oui</p>
---	--

<p>6'30 (Dylan) : Est-ce que, du coup quand vous êtes dans la leçon d'EPS vous vous dites, tiens j'aimerais bien qu'elle vienne ou alors si vous passez toute une leçon sans qu'elle vienne vous réguler est ce que ça vous dérange ou pas ?</p>	<p>6'40 (Filles) : On aime bien, parce que elle vient savoir si c'est bien respecté ou pas</p>
<p>6'45 (Dylan) : Ok ok et quand tu disais que tu n'avais pas eu Mme Gautier l'année dernière, est ce que ça change quelque chose que ce soit Mme ou quelqu'un d'autre ou professeure enseignante... ou un professeur ou une professeure, ça change quelque chose ?</p>	<p>7'01 (Fille) : Non</p> <p>7'03 (Filles) : Non</p>
<p>7'09 (Benjamin) : Alors cette situation, c'était quelque chose que vous saviez ou que vous découvriez à ce moment-là ? C'est la situation où vous lancez tous les volants par-dessus le filet pour avoir le moins de volants possible dans son camp, vous étiez obligées de jeter les volants à la main</p>	<p>7'39 (Filles) : Oui on l'avait déjà fait</p>
<p>7'41 (Benjamin) : Vous l'aviez déjà fait ?</p>	<p>7'44 (Filles) : Non ça va</p>
<p>7'43 (Dylan) : Donc là vous n'avez pas besoin qu'elle vous montre ?</p>	
<p>7'48 (Dylan) : Alors par contre là elle vous montre, vous savez pourquoi elle vous montre là ou pas ? A ce moment là ?</p>	<p>7'54 (Fille) : Oui, parce que à ce qu'avant il y a avait pas ça, c'est un truc en plus</p> <p>7'58 (Fille) : Oui !</p>

<p>7'57 (Dylan) : Ah donc c'est quelque chose de nouveau alors ?</p> <p>7'57 (Dylan) : D'accord ok... donc à partir du moment où elle vous fait cette petite démonstration pour rajouter la consigne, est-ce que du coup vous comprenez bien la situation à ce moment là ?</p> <p>9'13 (Benjamin) : Ah ok d'accord... Donc là on va voir vous avez du mal à rester très concentrées sur les consignes de Mme Gautier (<i>Rires des filles</i>), ce n'est pas grave d'accord, on peut voir que vous bougez pas mal, vous discutez un peu de temps à autre</p> <p>9'31 (Dylan) : Ouais ça regarde ses chaussures, ça croise les bras</p> <p>9'32 (Benjamin) : Alors du coup qu'est-ce qui vous amène à faire ça (x2), vous avez le droit de dire ce que vous voulez on est entre nous</p> <p>10'01 (Dylan) : Donc en fait une fois ça suffit quoi alors ?</p> <p>10'03 (Dylan) : D'accord ok pas plus de fois... donc vous vous dites quoi à ce moment-là en fait... c'est bon j'ai compris je ne sais pas, j'attends peut-être d'autres consignes particulières ou...</p>	<p>8'11 (Fille) : Oui !</p> <p>9'42 (Fille) : Bah des fois les explications de Mme Gautier elles sont longues, elle fait des longues explications du coup on est moins...</p> <p>9'55 (Filles) : Et puis des fois elle arrête pas de dire tout le temps la même chose alors du coup comme on avait déjà regardé bah...</p> <p>10'03 (Filles) : Oui</p> <p>10'27 (Fille) : Qu'on a envie d'aller faire d'autres exercices</p>
--	--

<p>10'30 (Dylan) : Donc là elle vous explique la prise marteau je crois, c'est ce qu'elle vous explique, est ce que vous connaissiez cette prise marteau, est ce que vous aviez besoin d'une démonstration, justement à l'arrêt pour expliquer justement quelle prise on prend avec la raquette ou pas ? Non peut être pas je ne sais pas ... Non ? (<i>Les filles font signe que non</i>). Donc là pour vous la démonstration elle était pas forcément utile ?</p> <p>10'58 (Benjamin) : D'accord, là on va passer. Alors euh 9'32 là si tu peux, donc là voilà la situation elle est lancée, là vous êtes en jeu, donc la classe est partie ça y est, vous testez et Mme Gautier, voilà elle se déplace, on voit qu'elle se déplace on voit qu'elle donne des conseils, elle se déplace elle donne des conseils et donc là ça ne vous concerne pas forcément mais à 10min alors là il y a Mathilde, tu vas intervenir auprès de Mme Gautier pour lui demander de l'aide, tu vas voir... (<i>les filles rigolent</i>), qu'est ce qui t'amène à faire cela ?</p> <p>11'54 (Benjamin) : D'accord donc concrètement, tu dis quoi à ce moment-là à Mme Gautier ?</p>	<p>10'54 (Fille) : Non</p> <p>11'44 (Fille) : Bah parce que en fait je ne voyais pas le volant, pour moi il passait à côté de ma... du coup bah ça m'énervait, enfin voilà</p> <p>11'57 (Fille) : Bah je ne comprends pas parce que mon volant il passe à côté que ça m'énervait un peu et vu que je suis pas très contente bah du coup j'arrive pas à taper</p>
---	--

<p>12'08 (Benjamin) : D'accord et Mme Gautier elle te répond « Je ne donne pas trop de conseils pour l'instant mais c'est normal donc je ne donne pas trop de conseils », elle ne t'a pas vraiment aidée alors repasse le moment Dylan si tu l'as ... écoutez... donc Mme Gautier elle a pas vraiment envie de t'aider à ce moment-là, donc qu'est-ce que tu te dis ?</p> <p>12'51 (Benjamin) : Je réessaye d'accord et qu'est-ce que tu as compris à ce moment là ?</p> <p>13'06 (Benjamin) : D'accord et comment tu te sens, ça te... qu'est-ce que tu ressens... ça te frustre ?</p> <p>13'16 (Dylan) : ça t'a surpris du coup qu'elle réponde de cette manière ?</p>	<p>dans le volant du coup je lui demandais</p> <p>12'48 (Fille) : Bah je ne sais pas, faut que je réessaye</p> <p>12'56 (Filles) : Bah c'est que...fin... faut faire plus en fonction de la longueur du manche de la raquette et après que je réessaye jusqu'à ce que j'arrive</p> <p>13'13 (Fille) : Bah je me dis qu'elle aurait pu m'aider un peu plus que ça mais après fin...</p> <p>13'19 (Fille) : Bah... pas trop</p>
--	---

<p>13'44 (Benjamin) : Alors elle va venir avec vous après Mme Gautier, on va attendre le passage avec les garçons... Donc là elle passe avec sa raquette Mme Gautier (...) elle donne juste des conseils, elle parle juste, qu'est-ce que tu en penses toi de ça ? Qu'est-ce que tu en penses, d'abord elle te donne des conseils et après elle va prendre sa raquette, elle va te faire le geste avec, qu'est-ce que tu en penses ?</p> <p>14'49 (Dylan) : Est ce que tu apprends plus du coup, sur ce que tu dois faire, la manière de faire, ça te permet d'apprendre ?</p> <p>14'56 (Dylan) : Est ce que tu te sens plus... plus investie dans ton action, dans ton apprentissage ou alors tu restes... si elle n'était pas venue, pareil tu serais autant impliquée ou je sais pas ?</p> <p>15'40 (Benjamin) : Donc voilà, donc après ça va la situation où vous êtes par 2 et où vous devez faire le plus d'échanges possibles, vous vous rappelez ? Et puis à la fin vous... quand le volant il tombe vous avez... vous vous asseyez et vous avez fini, d'accord ?! Là Mme Gautier, bon elle reste avec le chronomètre et elle va circuler entre les terrains et elle va donner les coups de sifflet, qu'est-ce que vous vous dites, si vous vous dites quelque chose de particulier, qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là ? ... Est-ce que vous auriez aimé par exemple</p>	<p>14'26 (Fille) : Bah c'est parce que elle m'aide</p> <p>14'55 (Fille) : Oui</p> <p>15'06 (Fille) : Bah oui</p> <p>16'17 (Fille) : Ouais ça aurait été marrant qu'elle vienne jouer avec nous (<i>les filles rigolent</i>)</p>
---	---

qu'elle vienne jouer avec vous ou qu'elle vienne ... ?

16'21 (Benjamin) : D'accord ça aurait été marrant, pourquoi ça serait marrant ?

16'39 (Benjamin) : Vous les filles vous en pensez quoi de ça ? Vous avez le droit d'être pas d'accord, vous avez le droit d'être d'accord, il n'y a pas de bonne réponse

16'47 (Benjamin) : Alors ça vous ferait plaisir pour quoi ? Pour vous aider comme le disait Mathilde ?

16'56 (Dylan) : Ou alors votre but serait de la battre ? (*Les filles rigolent*) ... Peut être hein... ou alors c'est juste pour avoir des conseils, analyser ce qu'elle fait ou...

17'17 (Dylan) : Est ce que vous avez l'habitude d'avoir des professeurs d'EPS qui pratiquent avec vous pendant l'échauffement, parfois en situation d'apprentissage, parfois en

16'25 (Fille) : Bah comme ça elle nous dit vraiment ce qu'il ne va pas dans ce que l'on fait même si elle passe de loin, elle voit pas vraiment en fait tout le temps ce que l'on fait, au moins une ou deux parties elle se met avec ceux qui ont des difficultés comme ça elle les aide vraiment

16'45 (Filles) : Ouais on est d'accord

16'53 (Fille) : Oui

17'05 (Fille) : Enfin un peu pour ça

17'33 (Fille) : Ouais quand il y a eu plein de malades et on passait des éval' des fois

<p>match pour combler un joueur en moins ? ... Vous avez déjà eu tous, non ?</p> <p>17'32 (Dylan) : T'as déjà eu l'année dernière ?</p> <p>17'37 (Dylan) : Donc qu'est-ce que tu en penses alors ?</p> <p>17'42 (Dylan) : Donc tu trouves que... tu préfères un professeur qui pratique de temps en temps avec vous qu'un professeur qui...</p> <p>17'49 (Dylan) : Alors t'aimerais qu'il pratique tout le temps ? de temps en temps ?</p> <p>17'57 (Benjamin) : Et vous les filles vous en pensez quoi (en s'adressant aux autres filles)</p> <p>18'00 (Dylan) : Donc à quelle fréquence à peu près ? ... Tout le temps ou de temps en temps ? Pour les autres ou pour vous ?</p> <p>18'57 (Benjamin) : est-ce que si vous aviez le choix pour préféreriez un enseignant plutôt qu'une enseignante ou une enseignante plutôt qu'un enseignant ?</p> <p>19'25 (Dylan) : Est ce que vous avez déjà tous eu les deux ?</p> <p>19'28 (Dylan) : Est ce qu'il y a une différence particulière ?</p>	<p>17'38 (Fille) : C'était bien ! Ça nous a aidé, surtout quand on la bat !</p> <p>17'47 (Fille) : Voilà ouais</p> <p>17'53 (Fille) : Bah de temps en temps fin, dans chaque cycle une ou deux fois</p> <p>17'58 (Filles) : Bah ouais c'est bien</p> <p>18'09 (Fille) : Bah de temps en temps pour tout le monde</p> <p>19'15 (Fille) : Bah les deux ça ne change pas, c'est pareil</p> <p>19'27 (Filles) : Oui</p> <p>19'30 (Filles) : Non</p>
--	---

Nantes, le 12/02/2018

Jacques SAURY
Professeur des Universités

UFR STAPS, Université de Nantes
25 Bis, Bd. Guy Mollet
44 300 NANTES

Tél. 02 51 83 72 04

Mme ALIBERT
Principale du collège Jean Rostand
55 Rue de la Demoiselle
85500 Les Herbiers

OBJET : Demande préalable d'autorisation de prise de vue pendant une leçon d'EPS.

Madame la principale,

Dans le cadre de la 2ème année de formation du master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation – 2d degré : Éducation Physique et Sportive », les étudiants doivent mener un projet de recherche et rédiger un mémoire rendant compte de leur travail. Il est attendu des étudiants qu'ils recueillent des données sur l'activité des élèves ou des enseignants dans des situations réelles de classe, afin de développer des analyses et d'alimenter ainsi leur réflexion sur la question de recherche qu'ils ont choisie.

C'est la raison pour laquelle j'ai l'honneur de solliciter votre accord préalable pour que Benjamin BARREAU et Dylan BEAUMONT, étudiants en master MEEF EPS – 2ème année, qui réalisent leur travail de mémoire sous ma direction, puissent effectuer des prises de vue de l'activité d'élèves dans les classes de M. et Mme VILLAIN, professeurs d'EPS dans votre établissement.

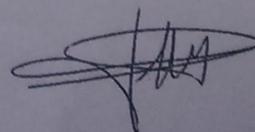
Nous attirons votre attention sur le fait que les familles seront bien entendu informées de la date de ces prises de vue, que les images enregistrées ne seront pas diffusées et qu'elles ne seront utilisées que pour la réalisation de ce travail de recherche. Bien que la prise de vue soit centrée sur des enseignants volontaires de l'établissement, des élèves apparaîtront nécessairement dans le champ de la caméra. Nous pouvons, si vous le jugez nécessaire, adresser une demande d'autorisation préalable à la prise de vue à chaque famille.

N'hésitez pas à me contacter si vous souhaitez de plus amples renseignements.

Je vous prie d'agréer, Mme la principale, l'expression de mes sentiments distingués.

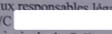
Jacques SAURY

Bon jour accord
Les Herbiers le 02-18



UNIVERSITÉ DE NANTES   21 Février 2018

Benjamin Barreau
Professeur stagiaire au collège  Etudiant du Master 2 MEEF EPS
ESPE de Nantes

Aux responsables légaux des élèves de la classe de 5^{ème} E
S/C 
Principale du Collège 

OBJET : Demande d'autorisation pour la participation d'élèves à une recherche pour la réalisation d'un mémoire de recherche dans le cadre du Master MEEF EPS.

Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur de solliciter votre autorisation pour que votre fils/fille, élève de la classe de 5^{ème} E, puisse participer à une recherche universitaire relative à l'activité des élèves en éducation physique et sportive, dans le cadre des enseignements dispensés au sein du collège Jean Rostand, en collaboration avec le professeur d'EPS de la classe.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de MASTER 2 à l'ESPE de Nantes sous la direction de Jacques Saury, Professeur des universités.

Le recueil de données sera effectué au cours du mois de mars 2018, lors d'une leçon d'EPS en badminton programmée le mardi entre 8 h et 10 h.

Je souhaite porter à votre connaissance les points suivants, pour lesquels je sollicite votre autorisation :

CONDITIONS GENERALES

- La prise de vue sera centrée sur des enseignants volontaires de l'établissement, mais des élèves apparaîtront nécessairement dans le champ de la caméra.
- Il pourra être demandé aux élèves de participer à des interviews consécutives aux leçons, conduites à l'aide des vidéos de leur activité en classe. Les interviews seront elles-mêmes intégralement enregistrées.
- L'élève contracte un engagement moral pour participer à l'intégralité de la recherche. Cependant, il peut se retirer à tout moment de ce travail pour toute raison lui appartenant, et sans aucun préjudice pour son évaluation dans les enseignements d'EPS.

CONFIDENTIALITE

L'utilisation des enregistrements sera réservée à la réalisation de la recherche, selon un principe de confidentialité absolu :

- Les élèves seront présentés sous des pseudonymes dans le rapport de recherche,
- Toute utilisation à des fins pédagogiques d'extraits des enregistrements réalisés sera soumise à l'autorisation expresse des élèves et de leurs parents,

- Ces enregistrements ne seront en aucun cas utilisés à des fins d'évaluation des élèves dans le cycle d'EPS.

DROIT D'ACCES

A l'issue de la recherche, les élèves et leurs parents pourront, à leur demande, avoir accès :

- Aux enregistrements les concernant directement,
- Au rapport de recherche rédigé à partir de l'analyse de ces données.

Je vous remercie de bien vouloir compléter le formulaire ci-dessous.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées

Benjamin Barreau

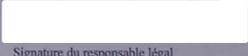


AUTORISATION PARENTALE
(Autorisation à apporter impérativement à M.  professeur d'EPS de la classe, pour le mardi 13 mars)

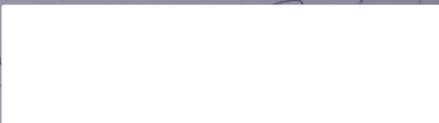
Nous certifions avoir pris connaissance des conditions de déroulement de la recherche décrites ci-dessus, et des objectifs du projet de recherche intitulé « La place du corps et de l'activité physique de l'enseignant en éducation physique et sportive ».

Nous autorisons notre fils/fille  à participer à cette recherche.

Nom et prénom du responsable légal : 

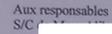


Signature du responsable légal

Fait à 

UNIVERSITÉ DE NANTES   s, le 21 Février 2018

Benjamin Barreau
Professeur stagiaire au collège  Etudiant du Master 2 MEEF EPS
ESPE de Nantes

Aux responsables légaux des élèves de la classe de 4^{ème} C
S/C 
Prin 

OBJET : Demande d'autorisation pour la participation d'élèves à une recherche pour la réalisation d'un mémoire de recherche dans le cadre du Master MEEF EPS.

Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur de solliciter votre autorisation pour que votre fils/fille, élève de la classe de 4^{ème} C, puisse participer à une recherche universitaire relative à l'activité des élèves en éducation physique et sportive, dans le cadre des enseignements dispensés au sein du collège Jean Rostand, en collaboration avec le professeur d'EPS de la classe.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de MASTER 2 à l'ESPE de Nantes sous la direction de Jacques Saury, Professeur des universités.

Le recueil de données sera effectué au cours du mois de mars 2018, lors d'une leçon d'EPS en step programmée le mardi entre 10 h et 12 h.

Je souhaite porter à votre connaissance les points suivants, pour lesquels je sollicite votre autorisation :

CONDITIONS GENERALES

- La prise de vue sera centrée sur des enseignants volontaires de l'établissement, mais des élèves apparaîtront nécessairement dans le champ de la caméra.
- Il pourra être demandé aux élèves de participer à des interviews consécutives aux leçons, conduites à l'aide des vidéos de leur activité en classe. Les interviews seront elles-mêmes intégralement enregistrées.
- L'élève contracte un engagement moral pour participer à l'intégralité de la recherche. Cependant, il peut se retirer à tout moment de ce travail pour toute raison lui appartenant, et sans aucun préjudice pour son évaluation dans les enseignements d'EPS.

CONFIDENTIALITE

L'utilisation des enregistrements sera réservée à la réalisation de la recherche, selon un principe de confidentialité absolu :

- Les élèves seront présentés sous des pseudonymes dans le rapport de recherche,
- Toute utilisation à des fins pédagogiques d'extraits des enregistrements réalisés sera soumise à l'autorisation expresse des élèves et de leurs parents,

- Ces enregistrements ne seront en aucun cas utilisés à des fins d'évaluation des élèves dans le cycle d'EPS.

DROIT D'ACCES

A l'issue de la recherche, les élèves et leurs parents pourront, à leur demande, avoir accès :

- Aux enregistrements les concernant directement,
- Au rapport de recherche rédigé à partir de l'analyse de ces données.

Je vous remercie de bien vouloir compléter le formulaire ci-dessous.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

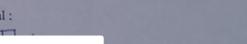
Benjamin Barreau

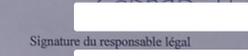


AUTORISATION PARENTALE
(Autorisation à apporter impérativement à M.  professeur d'EPS de la classe, pour le mardi 13 mars)

Nous certifions avoir pris connaissance des conditions de déroulement de la recherche décrites ci-dessus, et des objectifs du projet de recherche intitulé « La place du corps et de l'activité physique de l'enseignant en éducation physique et sportive ».

Nous autorisons notre fils/fille  à participer à cette recherche.

Nom et prénom du responsable légal : 



Signature du responsable légal

Fait à 

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e**Benjamin Barreau**.....

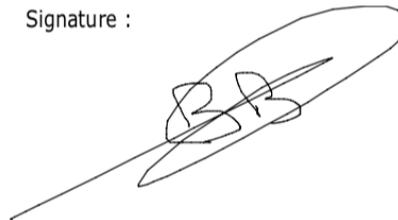
étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : le 14/06/2018

Signature :



Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e Braumont Dylan

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 14/06/2018

Signature :



4^{ème} de couverture

5 Mots clés : Engagement physique / Théâtralisation / climat de classe / motivation / EPS

Résumé :

Afin et de favoriser leur engagement et d'instaurer un climat de classe favorable à la réussite des élèves, l'apprentissage de savoirs, cette étude questionne les impacts de l'engagement physique de l'enseignant d'éducation physique et sportive dans les tâches motrices avec les élèves. Cette recherche prend à la fois en compte les préoccupations des enseignants et les attentes des élèves pour tenter de mieux cerner certains enjeux autour de l'engagement physique du professeur d'EPS.

Summary:

In order to encourage their engagement and to establish a favorable class' climate for the pupils' success, and for the learning of knowledge, this study questions the effects of the physical engagement of the physical education teacher in the motor tasks with the pupils. This research takes into account both the teacher's preoccupations and the pupils' expectations to try to better grasp some stakes of the physical education teacher's engagement.