

*L'amélioration de la concentration et de
l'attention des élèves en EPS pour favoriser
les apprentissages. Un challenge pour
l'enseignant.*

Mémoire de Master 2 Mention STAPS,
Année 2019-2020

Présenté par AUDAIRE Arnaud et SANDRAS Solène

Directeur du mémoire : HUET Benoît

REMERCIEMENTS

À **Benoît Huet**, pour nous avoir orientés, guidés et conseillés dans nos choix, pour nous avoir poussés et encouragés malgré la période de confinement,

À nos tuteurs **Laurent Peresse et Nadia Le Gars** pour nous avoir fait confiance au sein de nos classes et nous avoir accompagnés dans notre démarche tout au long de l'année,

À l'équipe **EPS du collège Jacques Prévert** et à l'équipe **EPS du lycée Aimé Césaire** pour nous avoir intégrés et guidés au sein de nos établissements de stage,

Aux élèves de la classe de la **6ème Jaune** du collège Jacques Prévert et des élèves de **1ère GD** et de **1ère GE** du lycée Aimé Césaire pour avoir acceptés de participer à cette étude avec volonté et sincérité,

À nos **formateurs de l'UFR STAPS et de l'INSPÉ** de l'université de Nantes qui durant ces années nous ont aidés à acquérir des compétences professionnelles pour devenir des enseignants responsables.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	4
→ Nos questions professionnelles.....	5
REVUE DE LITTÉRATURE.....	6
→ Qu'est-ce que l'attention en milieu scolaire ?.....	6
→ La problématique du désengagement des élèves dans les apprentissages.....	7
→ L'importance de la relation entre l'élève et l'intervention du professeur.....	10
CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	14
→ La question de recherche.....	14
→ Le choix de l'observation participante.....	15
→ La démarche ethnographique.....	15
MÉTHODE.....	18
→ Présentation du terrain d'enquête.....	18
→ Participants.....	18
→ Situations d'étude.....	19
→ Recueil de données.....	20
→ Analyse des données.....	22
RÉSULTATS.....	25
RÉSULTAT - CAS 1.....	25
RÉSULTAT - CAS 2.....	31
RÉSULTAT - CAS 3.....	38
DISCUSSION.....	43
BIBLIOGRAPHIE.....	49
ANNEXES.....	55

INTRODUCTION

"L'humour permet de désamorcer des situations potentiellement conflictuelles mais aussi de relancer une séance lorsque l'attention se relâche." souligne Arnaud, enseignant d'EPS en lycée professionnel dans l'académie de Paris (*e-mag de l'éducation VNI*).

Nombreux sont les enseignants, de toutes disciplines confondues, à essayer de trouver des solutions pour capter l'attention des élèves lorsque ces derniers ont leur esprit qui vacille. Souvent, les enseignants peuvent observer un manque d'attention ou de concentration des élèves qui bavardent avec leurs camarades, font du bruit avec leur raquette, ou ont un regard mobile. Nombreux également sont ceux qui se sentent dépassés, fatigués en rentrant chez eux après une journée de travail au côté des élèves. Certain d'entre eux expliquent cela par la présence d'un fort taux de bruit. En effet, selon une étude menée en 2009, en Île de France dans vingt lycées par Bruitparif avec les partenaires CIDB (Centre d'Information et de Documentation sur le Bruit), le RIF (Fédération des réseaux départementaux de lieux dédiés aux musiques actuelles amplifiées en Ile-de-France) et 01dB-Metravib, fournisseur de matériel de mesure acoustique, 'un élève sur deux et un enseignant sur trois sont soumis au cours de leur journée au lycée à une dose de bruit supérieur à 80 dB, la valeur de référence étant de 35dB. Ainsi, un écart de 45 dB, au-dessus de la valeur de référence est bien souvent constaté. Les études menées par l'OMS (Bruiparif, 2018) démontrent également que, des niveaux de bruits élevés engendrent chez les élèves, de la fatigue, de l'agitation, des troubles de l'attention, un manque de concentration et de persévérance. Nous souhaitons, dans cette recherche, comprendre ce qui rend les élèves distraits, ce qui les amène à bavarder et surtout à avoir une faible attention en cours. Nous pensons que le bruit est un facteur parmi tant d'autres. Nous avons souhaité, dans ce travail mettre en place plusieurs stratégies d'intervention afin de diminuer la distraction chez les élèves et ainsi les rendre plus concentrés et attentifs.

Suite à notre rentrée 2019, nous avons fait le constat, après quelques semaines d'enseignement, que les élèves pendant les temps de consignes bavardaient, ou que pendant les tâches données, ils pouvaient s'arrêter et discuter d'autre chose que de la séance. Nous avons pu établir ces constats pour des élèves tant au collège qu'au lycée.

→ *Nos questions professionnelles*

A la suite de ces constats, nous nous sommes très vite demandés pourquoi les élèves avaient besoin de bavarder durant le temps de consigne ? Était-ce parce que nous n'étions pas précis et clair dans la présentation celles-ci ? Le vocabulaire employé n'était-il pas adapté ? Est-ce que nous parlions pendant un temps trop long ? Fallait-il proposer des tâches plus engageantes ? Tout le temps ? Quels sont les éléments qui engagent les élèves et les maintiennent dans la tâche ?

Ensuite, nous avons constaté que les élèves pouvaient décrocher durant les temps de travail eux-mêmes. Là encore, diverses questions sur la concentration ont émergé : Les élèves ont-ils un temps limité de capacité de concentration ? Est-ce normal pour des élèves de « relâcher » l'attention portée à la tâche d'apprentissage pour ensuite y revenir et être de nouveau concentrés ? La concentration peut-elle se travailler en éducation physique et sportive (EPS) ? Des élèves inattentifs apprennent-ils moins ? La concentration altère-t-elle l'apprentissage ?

Ainsi, professionnellement nous nous sommes demandés si en tant qu'enseignant d'EPS nous sommes capables d'agir sur la concentration et l'attention pour favoriser les apprentissages. Nous souhaitons trouver des solutions permettant de ne pas se sentir démuni face à un manque d'attention. En d'autres termes, nous souhaitons rendre optimal le temps d'apprentissage d'une séance d'EPS pour favoriser la réussite de tous (enseignants et élèves).

Nous nous sommes demandés si il était possible dans nos différentes séances de badminton, de jouer sur différentes variables pour améliorer l'état de concentration et d'attention des élèves. Pour cela, nous nous avons travaillé sur le temps de consignes, le niveau de nuisance sonore et sur la définition de tâches de travail engageant davantage les élèves.

REVUE DE LITTÉRATURE

→ *Qu'est-ce que l'attention en milieu scolaire ?*

Nous avons dans un premier temps cherché à comprendre comment la science et l'institution traitaient la question de l'attention, de la concentration et de l'apprentissage au sens large. Trois thèmes se dégagent rapidement. Tout d'abord, les sciences de l'éducation, s'intéressant aux pathologies pouvant impacter la concentration. Ensuite, les travaux en neurosciences permettant de comprendre comment fonctionnent les deux mécanismes complémentaires que sont l'attention et la concentration, en lien avec l'apprentissage. Enfin, le domaine de la psychologie cognitive qui explique comment jouer sur la concentration et l'attention en mettant en place des procédés pour l'améliorer. De la mobilisation de ces trois champs, deux grands axes émergent. Le premier est l'influence et l'impact que peuvent avoir des facteurs comme le stress ou les émotions sur l'attention de l'élève. Le second renvoie aux leviers mobilisables en éducation afin de pallier au manque d'attention et de concentration que peuvent avoir les élèves au sein de sa classe. Nous pouvons partir des propos d'Amade-Escot (1989) qui définit l'apprentissage en EPS comme "l'acquisition de pouvoirs moteurs nouveaux, articulant savoir-faire et savoirs sur le faire, et s'exprimant dans des habiletés motrices plus efficaces parce que plus rapides et plus stables".

Dans un premier temps, on peut parler de l'attention comme un phénomène automatique qui joue un rôle de filtrage afin d'analyser, de rechercher, de sélectionner, de contrôler, d'activer ou encore d'enregistrer des informations (UQÀM, 2019). Dans le cas de la concentration, il s'agit davantage d'une action volontaire qui permet à l'élève de se centrer dans la durée sur une tâche précise à accomplir, fixée au préalable avec un objectif précis à poursuivre (UQÀM, 2019). Jean-Philippe Lachaux (2017) exprime le fait que "se concentrer nécessite de multiples activités cérébrales : définir un objectif, sélectionner les informations pertinentes pour y parvenir, mettre en place une série d'actions dans ce but et, surtout, savoir résister à la dispersion". La concentration, contrairement à l'attention, n'est pas une fonction quasi automatique. En effet, elle nécessite plus de ressources et d'efforts, ce qui, face à une situation très complexe, rend l'apparition de la fatigue plus rapide. Ces deux fonctions sont consommatrices de beaucoup d'énergie pour la personne. L'effort physique sollicité en EPS puise déjà dans les ressources des élèves, et cela pourrait expliquer en partie le manque d'attention des élèves. De plus, le facteur âge peut lui aussi entrer en jeu. En effet, des collégiens ont peut-être davantage de difficultés à rester attentifs et concentrés que des lycéens, notamment grâce à l'acquisition de routines scolaires permettant d'être plus à l'écoute. Ainsi, cette

acquisition prouve que l'enseignant n'est sans doute pas le seul responsable de l'attention des élèves en classe (Berger, 2010).

Si nous centrons notre propos sur le phénomène d'attention, en nous essayant à une définition, nous pouvons partir de la définition de William James (1890) qui présente l'attention comme une "prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui sont présents simultanément". Il évoque également l'idée que l'attention "implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres". Concernant l'attention en milieu scolaire, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un état psychologique de l'élève mettant à disposition ses ressources afin d'extraire et d'enregistrer des informations nécessaires à la compréhension des connaissances abordées au sein de la leçon (Boujon et Quaireau, 1997). L'attention est également un facilitateur d'écoute des informations diffusées par l'enseignant ou par un autre élève. Cette attention peut se décliner en quatre types (Boujon et Quaireau, 1997) : L'attention conjointe, généralement chez les nourrissons, correspondant à se représenté ce qu'autrui se représente : l'attention maintenue, correspondant à l'attention que l'on maintient sur une longue période (un cours magistral en amphithéâtre par exemple) : l'attention divisée, correspondant au partage de son attention entre différentes tâches (en EPS réaliser et écouter par exemple) : l'attention sélective, qui est la plus mobilisée selon nous en milieu scolaire, consistant à se focaliser sur une seule information sans se laisser distraire par d'autres sollicitations (par exemple écouter l'enseignant sans prendre en compte un camarade qui tente de communiquer).

Deux autres thématiques sont intimement liées dans le domaine scolaire aux phénomènes d'attention et de concentration : La thématique de l'engagement et du désengagement de l'élève au sein de la leçon et la thématique de la relation entre l'élève et l'intervention de l'enseignant.

→ *La problématique du désengagement des élèves dans les apprentissages*

François Dubet (2018) expose cette problématique de façon très synthétique en déclarant que "sans engagement du sujet, il n'y a tout simplement pas d'apprentissage". L'engagement est un "acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose ; promesse, convention ou contrat par lesquels on se lie" (Larousse). En EPS, il s'agit d'un processus complexe, pouvant être appréhendé selon trois axes : les possibilités corporelles de l'élève, ses disponibilités pour apprendre et son environnement éducatif (Dossier EP&S n°85, 2018). Il est juste de faire lien avec le phénomène d'attention défini précédemment comme un "état psychologique de l'élève mettant à disposition ses ressources". Étymologiquement, l'engagement signifie l'action d'adhérer ou de se lier à un contrat,

une convention. L'engagement va alors dépendre de l'implication des élèves au contrat scolaire. Ben M'Barek et Floirac (2018) s'appuient notamment sur le numérique, la posture de l'enseignant ou encore les stratégies pédagogiques pour permettre les conditions idéales d'engagement des élèves. De plus, au sein de la circulaire du bulletin officiel du 17 juillet 2014, le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse met l'accent sur cette notion d'engagement. Des mesures comme la mise en place des semaines de l'engagement lycéen promeuvent "la participation des lycéens à la vie de leur établissement" (Circulaire du 16 juillet 2014, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).

À contrario, le désengagement, action de "cesser son engagement" (selon le dictionnaire Larousse) peut-être explicité dans le milieu scolaire comme un phénomène dans lequel les élèves se laissent distraire, se dispersent, où ils rencontrent des difficultés à maintenir un niveau d'investissement suffisant, à atteindre les transformations visées et donc à "se motiver, donner du sens à leurs études" (François Dubet, 2018). Pour Alcorta (2008), le désengagement "consiste à ne plus accorder d'importance à une tâche ou à un domaine". De ce fait "si l'élève estime que l'école ne représente pas d'intérêt pour lui, peu lui importe d'échouer dans ce domaine" (Alcorta, 2008). Pour aller plus loin, la notion de décrochage scolaire peut se placer comme un prolongement du désengagement. Pour Bernard (2011), le décrochage apparaît comme un processus de désengagement. Il voit l'engagement comme "un système d'attentes réciproques" où la réussite des élèves dans leur apprentissage est le facteur déterminant. Par conséquent, en cas d'échec, Bernard (2011) nous propose l'exemple suivant : "incompétence à répondre aux exigences de l'institution, sanction par l'institution de cette incompétence, diminution de l'engagement de l'élève du fait des sanctions, inadaptation progressive aux règles scolaires, enfin "acte" de décrochage".

Un article du journal Le Figaro daté du 4 septembre 2017 présentait le programme ATOLE (ATtention à l'écOLE) et les recherches menées autour de cette notion de désengagement, en lien avec l'attention. Le projet initial ATOLE part du constat que les apprentissages ne reposent pas seulement sur la transmission de savoirs mais aussi sur des fonctions cognitives déterminantes dans le mécanisme liant attention et distraction. Parfois, nos pensées échappent à la conscience et donc la personne peut être déconcentrée sans que ce soit volontaire. L'orientation centrale de ce programme vise à apprendre aux élèves à reconnaître et maîtriser les mécanismes attentionnels, autrement dit, à ne pas être assujetti à la force de dispersion. Jean-Philippe Lachaux, à l'origine de ce programme, ajoute que l'engagement est la clé de la concentration puisqu'elle permet au cerveau de déterminer chaque seconde ce qui est important de ce qui l'est moins. Il explique que le regard des élèves est un premier signe de dispersion pour lequel l'environnement et le recentrage sont deux leviers

correctifs. Pour aller plus loin dans le programme ATOLE, l'idée centrale repose sur l'éducation à l'attention pour les élèves. Lachaux veut faire apprendre à une personne à contrôler sur ce qu'il introduit dans sa tête, c'est-à-dire des connaissances. Il parle également de "circuit de la récompense", système de neurones dans le cerveau humain, qui permet de mettre en recherche la personne de tout ce qui peut lui apporter une gratification immédiate, par le biais de ce que Lachaux appelle des "mentaliments". Enfin, pour Jean-Philippe Lachaux, le projet ATOLE a pour objectif auprès des élèves de "leur faire goûter le plaisir d'une attention stable" (TEDx Talks, 2019). Dans la conception du programme, il est élaboré autour de quatre piliers : L'acquisition d'une culture aux enfants pour identifier les grands systèmes qui orientent leur attention : l'apprentissage d'un découpage des tâches complexes en tâches simples successives : le développement d'une détection des signes de distraction, de désengagement, pour les compenser : la capacité à programmer son attention dans une tâche précise.

Nous avons prêté notre attention sur des articles traitant de l'hyperactivité, qui constitue le symptôme principal des troubles de l'attention chez l'enfant d'âge scolaire. Ces enfants souffrant d'hyperactivité sont très souvent agités. Ils existent deux troubles : le trouble externalisé (agitation et opposition) et le trouble internalisé (anxiété, dépression et angoisse). Une enquête réalisée par V. Kovess-Masfety (2009) montre que les garçons manifestent davantage des troubles externalisés que les filles. Elle souligne également que les enseignants affirment ce constat. Dans cette même enquête, elle ajoute que les manques d'attention sont en partie dus à des effets sociétaux : "tantôt l'éducation nationale contrôlant, tantôt des parents trop laxistes", ce qui traduit l'idée que les élèves sont parfois trop cadrés par le système éducatif mis en place, et que par ailleurs ils sont livrés à eux-mêmes dans leur travail d'élève. Enfin, ces troubles de l'attention peuvent être principalement causés par un manque de sommeil suite à une distraction due à l'utilisation d'appareil numérique.

À la suite de ce temps de définition, il nous semble important de mettre en avant des leviers favorisant l'attention et l'engagement des élèves, l'engagement pouvant être perçu lui-même comme un levier à part entière. Il est également important de souligner qu'en EPS l'engagement est principalement moteur.

Premier levier : l'engagement. Concentration et attention sont liées, mais l'engagement est lui aussi à intégrer dans cette équation pour favoriser l'apprentissage des élèves (Dossier EPS n°85, 2018).

Deuxième levier : la communication (Académie de Nantes, 2010). En effet, une communication ciblée, avec un temps, un vocabulaire et un support adapté semble être un levier efficace afin de capter l'attention des élèves, pour les faire s'engager dans l'activité et ainsi

conserver leur concentration.

Troisième levier, l'introduction de pratiques de relaxation ou de méditation (Galek, 2018). En effet, ces formes de pratique permettent de faire prendre conscience à l'élève que sa pensée dérive et qu'il est possible de se refocaliser et d'augmenter significativement ses capacités attentionnelles.

Ensuite, il nous semble important de mettre en avant des impacts et des influences du phénomène de concentration et d'attention chez l'élève.

Premier impact : l'auto-régulation (Cosnefroy, 2012 et Noël, 2012). Cette méthode impacte majoritairement l'engagement de l'élève se retrouvant avec une grande autonomie. Une déviance peut subvenir à tout moment de la part de l'élève. Mais la place de l'élève est bien au centre de son apprentissage. Le principal défi de l'auto-régulation réside dans le maintien de la concentration. De plus, l'aspect motivationnel qui réside dans la situation est déterminant pour conserver cet engagement.

Second impact : les émotions (Ody, 2015). En effet, au sein de la leçon d'EPS, les élèves peuvent se retrouver confrontés à des pratiques où une gestion des émotions semble primordiale pour conserver son engagement. Pour exemple, le regard des autres lors d'une représentation en Acrogym met en jeu le facteur émotionnel des élèves, leur concentration et, par conséquent, leur réussite dans la situation. Troisième impact majeur sur de la concentration des élèves : le stress scolaire. Effectivement, si "Le stress est une réponse physique et psychologique qui répond à une nécessité de s'adapter à son environnement." (Romano, 2016), ce phénomène peut évidemment avoir des répercussions directes sur la concentration de l'élève dans une tâche, dans une leçon voire même dans une journée entière au sein de l'École.

→ L'importance de la relation entre l'élève et l'intervention du professeur

Derrière l'intitulé de ce chapitre, l'idée principale que nous cherchons à développer est la notion d'interaction. Il est primordial de définir ce concept afin de montrer la liaison avec le phénomène d'attention, pour ensuite fournir des exemples concrets de leviers que l'enseignant peut utiliser pour favoriser l'attention de l'élève au sein de sa leçon.

Nous centrerons notre propos sur les interactions entre l'enseignant et ses élèves. Pour définir ce type d'interaction, nous pouvons partir d'un premier constat qu'il existe des interactions avant, pendant et après une tâche d'apprentissage. Les interactions avant et après servent

généralement à expliquer, interroger et faire un bilan de la situation, et les interactions pendant servent généralement à réguler et à suivre l'activité des élèves. Ces différents temps et ces différentes actions peuvent s'entremêler, se juxtaposer ou s'inverser. L'interaction étant un processus complexe, il est difficile de fixer ces actions à des moments précis. De plus, il s'agit toujours d'une activité collective où l'on retrouve au moins deux intervenants : un enseignant et au moins un élève.

Olivier Vors (2015) caractérise l'interaction de manière générale selon trois critères : l'engagement mutuel, l'interdépendance (lien entre les différents intervenants) et l'ordre collectif (contrat). Pour les interactions entre l'adulte et l'enfant, Lafont (2010) en caractérise quatre types : La démonstration explicitée (Bandura) qui consiste à démontrer et commenter la tâche : l'Imitation-Modélisation-Interactive (Winnykamen) qui consiste à démontrer puis adapter au cours de l'interaction : l'interaction de Tutelle (Bruner et Wood) où le novice a l'initiative et le tuteur le guide : le Coping Modèle (Schunk) où le guidage est ajusté aux progrès du novice mais où le modèle prend en compte l'anxiété du novice.

Au regard de l'analyse de la notion d'interaction avec l'appui de la littérature professionnelle, nous pouvons formuler l'idée que la relation entre l'enseignant et l'élève va être un aspect déterminant dans l'engagement de l'élève au sein du cours d'EPS et de ce fait, dans sa capacité à rester attentif à ce qui lui est proposé. L'enseignant, par sa manière d'enseigner, d'amener les contenus qu'il cherche à faire acquérir et par les interactions qu'il partage avec ses élèves, a un rôle majeur à tenir.

Comme pour le paragraphe précédent consacré à l'engagement, il nous semble important de mettre en avant des leviers possibles pour favoriser l'attention et l'engagement des élèves, grâce aux interactions entre l'enseignant et les élèves.

Premier levier : les outils de captation de l'attention. Au sein de l'académie de Nantes (2010), l'article traitant du fait de favoriser la captation de l'attention de l'élève met en avant les outils d'annotation, de surlignage, de capture ou encore d'insertion. En EPS, par exemple, ces outils peuvent être mobilisés dans des carnets d'entraînements, des fiches de suivi ou encore comme une aide dans le placement corporel de l'élève dans certaines activités avec l'utilisation d'outils numériques (vidéo).

Second levier : le suivi des élèves. Si nous restons dans la littérature professionnelle traitant des interactions, nous pouvons également mentionner l'article de Carole Sève (2014) qui se penche sur la gestion du temps pendant la situation d'apprentissage et la manière pour l'enseignant d'apporter un suivi à l'élève. On y retrouve trois méthodes de suivi. Un suivi par le guidage dans lequel l'enseignant fait le constat de l'écart entre le comportement observé et celui qui est attendu,

avec une lecture en tant qu'expert de l'activité. Ce constat l'amène à concevoir une tâche de régulation pour l'élève. La limite de cette première méthode se trouve dans le côté prescriptif de l'action. Un deuxième suivi se fait par accompagnement, quand l'enseignant identifie les axes de progression pour construire l'apprentissage, avec une lecture d'expert de l'activité afin de proposer différents cheminements possibles selon l'élève. La limite de cette seconde méthode se trouve dans la capacité d'autonomie de l'élève et dans le juste milieu entre l'intervention de l'enseignant et le "laisser faire" pour l'élève. Enfin, un suivi par enquête dans lequel l'enseignant cherche à rentrer dans le "monde propre" de l'élève par le "dedans" (émotions, sens, interprétations) en questionnant l'élève et en le faisant verbaliser son intention et ses expériences vécues. La limite de cette dernière méthode réside dans le changement de posture de l'enseignant, se rapprochant d'une relation amicale entre l'enseignant et l'élève, afin de construire un "monde partagé", diminuant le rapport hiérarchique. Pour conclure sur ces différents types de suivi, Carole Sève insiste sur le fait que l'efficacité des différentes méthodes réside dans leur complémentarité.

Troisième levier : la communication. Pour reprendre les paroles du psychologue canadien Warren Sheppell (2005), spécialisé dans les ressources humaines ; "Une communication efficace est un des éléments clés d'un milieu de travail enrichissant.". Ainsi, pour Sheppell, une communication juste et organisée permet de mieux recevoir et échanger les informations, de définir et comprendre les buts à atteindre, de nouer des relations harmonieuses, de promouvoir la confiance en soi ou encore d'éviter les effets négatifs des conflits et de la confusion. De ce fait, par le biais de Carlos Romano (1990) et de l'étude "human resources and skills development in Canada" (2005), on retrouve six déterminants fondamentaux pour une communication optimale. Parmi eux la simplicité, la cohérence et l'attention.

Quatrième levier : l'autorégulation. Cosnefroy (2012) insiste sur la notion d'apprentissage autorégulé comme "un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but". Cette définition permet de mettre l'accent sur l'apprenant comme un acteur, participant à son apprentissage, mais également l'enseignant qui a réussi à plonger l'élève dans ce processus. Kermarrec (2004) reprend Karoly (1993) et Famose (2001) pour montrer que l'autorégulation consiste à diminuer l'écart l'état initial de l'élève et l'état final, souhaité, c'est-à-dire le but. On retrouve l'idée que l'autorégulation, "capacité à contrôler et à modifier sa propre activité cognitive" (Kermarrec, 2004), s'articule autour de trois composantes issus des travaux de Flavell (1981) et de Nisbet et Schucksmith (1986) : Les buts, fixés par l'enseignant à l'élève comme état souhaité à la fin de la tâche : les métaconnaissances, ensemble de connaissances qui peuvent être mit en écho avec la notion de compétence : les stratégies, coordination d'actions au regard du but à atteindre. Kermarrec

(2004) propose des stratégies d'apprentissage pour favoriser l'autorégulation. On retrouve les stratégies de gestion du contexte interne permettant de mieux gérer son attention et d'élever ou maintenir sa concentration.

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

→ La question de recherche

L'éducation physique et sportive est une discipline où les élèves mettent leur corps en mouvement. Ainsi pour qu'il y ait un apprentissage, les élèves ont besoin d'être sollicités corporellement et d'engager leur corps dans l'activité. Pour cela, les activités physiques et sportives proposées ne se déroulent pas dans une salle de classe comme pourrait être enseigné le Français, l'Histoire-Géographie ou encore les Mathématiques, mais dans des gymnases ayant une grande superficie, ou encore dehors dans des espaces ouverts. L'enseignant d'EPS doit trouver des manières de rassembler ses élèves lorsque ces derniers sont dispersés dans un large espace. Une fois réunis, l'enseignant doit transmettre des consignes. Il doit réfléchir à la position que les élèves doivent adopter pendant qu'il diffuse ses consignes (debout, assis, sur l'herbe humide). Ses conditions de travail font qu'il doit sans cesse penser notre cadre d'enseignement afin d'obtenir l'attention de tous pour leur transmettre un maximum de contenu et qu'ils puissent apprendre et s'engager pleinement dans de bonnes conditions, et prioritairement en toute sécurité. (Roche & Gal-Petitfaux, 2014)

C'est à travers ce raisonnement que nous en sommes arrivés à faire émerger un certain nombre d'hypothèses explicatives.

La difficulté des élèves à se concentrer et s'engager pourrait provenir de la charge attentionnelle imposée dans la tâche qui saturerait l'engagement mental au détriment de l'engagement moteur.

L'état mental dans lequel est l'élève au moment où il entre dans notre cours d'EPS pourrait aussi impacter sa concentration et son attention en raison de facteurs externes à notre discipline.

De plus, l'âge des élèves pourrait peut-être avoir un impact sur ce processus. La maturité que peut commencer à présenter un élève en lycée par rapport à un jeune collégien entrant en classe de sixième, pourrait l'aider à se focaliser sur le travail et à mettre de côté les pensées qui ne font pas parties du cours.

Enfin, il est possible de se demander si une organisation de leçon construite par l'enseignant avec les élèves, ne faciliterait pas la concentration et l'attention des élèves lors des tâches d'apprentissages. Il pourrait en être de même dans le cas d'une organisation nouvelle et inédite à chaque leçon, où les élèves seraient intéressés par l'attrait et la curiosité de cette organisation nouvelle.

Dans notre travail, nous avons cherché à éclairer la question de recherche suivante : *L'amélioration de la concentration et de l'attention des élèves en EPS pour favoriser les apprentissages. Un challenge pour l'enseignant.*

→ *Le choix de l'observation participante*

Notre démarche de recherche s'est appuyée sur de l'observation participante. Bogdan et Taylor (1975) définissent celle-ci comme : *"une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période des données sont systématiquement collectées(...)"*. Il s'agit d'une enquête où les observateurs prennent part à l'activité qu'ils observent sur le terrain. Ce dernier est d'un grand secours puisque la récurrence d'événements, de situations, de débats permet de centrer le regard sur ce qui fait sens de manière élargie, sur les éléments qui sont des foyers d'attention pour les élèves et qui constituent des supports aux différentes logiques d'action. Ainsi, nous avons privilégié ce cadre d'analyse car il nous permet en tant qu'enseignant d'être en immersion totale dans ce que nous souhaitons observer. De plus, nous connaissons nos élèves et cet avantage nous permet de tester les outils qui nous semblent les mieux adaptés pour tenter de remédier à leur manque d'attention et de concentration.

L'observation participante repose sur un travail de longue durée pour pouvoir prendre le temps d'observer nos populations, d'en comprendre les comportements et d'adapter nos actions en fonction des leurs. Enfin, être entièrement acteur et participant de cette observation permet comme le souligne Bourdieu de "faire sans tout à fait savoir ce qu'on fait "et donc" se donner une chance de découvrir quelque chose que l'on ne savait pas" (Bourdieu, 1984 cité par Higers, 2013). C'est-à-dire dire que nous devons être sans arrêts attentifs aux comportements de nos élèves et ainsi mettre en place les bonnes stratégies permettant de rendre compte d'un changement concernant l'attention et la concentration des élèves.

→ *La démarche ethnographique*

Pour aborder notre question de recherche, nous avons choisi une méthode ethnographique. Apparue à la fin du XVIII^e siècle, le terme ethnographie, du grec ethnos ("groupe, peuple")

symbolise, à l'origine, le classement des langues (Copans, 1996). C'est au cours du XIXe siècle que l'ethnographie prend son sens commun, c'est-à-dire "la description des faits" (Copans, 1996, p. 9). Le travail de l'ethnologue est de recueillir des faits sur le terrain. Levi-Strauss le définit comme une personne qui "s'intéresse surtout à ce qui n'est pas écrit, non pas tant parce que les peuples qu'il étudie sont incapables d'écrire, que parce que ce à quoi il s'intéresse est différent de tout ce que les hommes songent habituellement à fixer sur la pierre ou sur le papier". Autrement dit, le chercheur doit savoir mettre de côté ce qu'il sait déjà afin d'être amené à faire émerger ce qu'il ne sait pas encore pour ne pas être influencé par ses connaissances. Il doit ainsi être en éveil constant afin d'affiner sa perception de l'objet d'étude et de faire émerger des éléments de compréhension en lien avec sa ou ses questions de recherche. Nous pouvons décliner ce travail de recherche en trois moments. Le premier est celui où on prépare le sujet, le thème d'étude. Le second est la phase exploratoire où l'ethnologue s'attache à définir l'orientation de son regard, tout en sachant qu'une fois sur place, celui-ci restera ouvert à des événements jusque-là imprévisibles. Soulignons dans cette phase exploratoire l'importance du terrain. Ce moment est aussi l'étape initiatique du chercheur qui souhaite s'inscrire dans la discipline. Pas d'ethnologue, pas d'ethnologue, ni d'anthropologue sans terrain. Néanmoins, ce travail doit être basé sur le principe d'une alternance entre proximité du travail sur le terrain (aussi nommée immersion ou observation participante) et distance de l'écriture. Nous arrivons avec cette dernière notion, à la troisième étape qui est d'écrire ce qui a été remarqué, les faits. Il s'agira ensuite, d'interpréter et d'analyser ces faits, de les mettre en évidence et de comprendre leur genèse, leur place et leur signification.

Ainsi, nous avons choisi d'appréhender la réalité de notre terrain par la méthodologie bien spécifique de l'observation ethnographique. Comme nous l'avons dit plus haut, l'observation est une expérience d'immersion, plus ou moins silencieuse, dans le terrain. En effet, ce type d'observation nous permet de laisser les élèves interagir entre eux sans perturber leurs échanges, leur vie dans la classe. Ainsi, nous nous sommes basés sur de l'observation directe, nous avons laissé parler nos données. Cette méthode est une expérience subjective avant tout. Elle n'est pas une expérience au sens de l'expérimentation.

Nous pouvons souligner que de nombreux avantages sont inhérents à cette méthode. Effectivement, dans un premier temps, cette étude s'est basée essentiellement sur de l'observation de terrain en conditions réelles sans modification de l'environnement dans lequel nous étions. Ainsi, les interactions sociales, les comportements, les attitudes des élèves, n'ont pas été modifiés par l'intrusion du chercheur et sont restés à l'état "naturel". De plus, cela nous a permis de prévoir des solutions de remédiations en cohérence avec nos observations. En effet, sur la base de ce que nous avons pu relever de nos séances dédiées à l'observation, nous avons pu mettre en œuvre des

modalités, situations permettant de jouer sur la concentration et l'attention. Enfin, nous dirons également que cette méthode nécessite de s'impliquer personnellement et affectivement dans l'observation.

Nous avons longuement réfléchi sur les limites que pouvaient représenter cette étude ethnographique. La première limite est que nous avons été à la fois l'enseignant et l'observateur. Ainsi, nous devons à la fois avoir un cadre de séance et avoir un regard objectif sur ce qu'il se passait durant la séance que nous avons conçues. Le mieux aurait été que l'enseignant de lycée vienne observer le cours des séances de collègue et vice-versa. Il est sans doute vrai qu'en ayant procédé de cette manière des données nous ont échappé. L'autre limite est que nous avons inévitablement un investissement affectif à réaliser. En effet, nous devons garder notre posture professionnelle et cela nécessite donc de rester bienveillant, empathique.

MÉTHODE

→ Présentation du terrain d'enquête

Cette étude a été menée dans nos deux établissements de stage. Dans un premier temps, nous présenterons l'ensemble des participants ayant effectué notre enquête. Ensuite nous présenterons nos différentes situations d'étude : tout d'abord le cas du collège et ensuite les cas du lycée. Nous nommerons dans la suite de ce document l'expérience effectuée au collège "Cas 1", puis l'expérience menée avec la classe de 1^{ère} GD "Cas 2" et enfin l'expérience menée avec la classe de 1^{ère} GD "Cas 3".

→ Participants

Les participants du "Cas 1" sont des élèves scolarisés en classe de sixième, âgés de 11 ans à 12 ans. L'échantillon d'étude comprend 19 élèves. On y retrouve 7 filles et 13 garçons. L'ensemble de la classe a un bon rapport avec le travail scolaire malgré pour certain des difficultés. Mais l'envie d'apprendre est présente. L'EPS est pour la plupart un temps de "sport" où ils aiment se défouler. L'acquisition d'apprentissage dans ce cours est pour la majorité d'entre eux, dénué de sens. Pour deux élèves, ils bénéficient d'un accompagnement scolaire pour leur réussite (PAI ou PPRE). Sur le plan sportif, c'est une classe ayant des pratiques extra-scolaires et qui sont donc motivés en EPS.

Les participants du "Cas 2" sont des élèves scolarisés en classe de première, âgés de 16 ans à 18 ans. L'échantillon d'étude comprend 31 élèves. On y retrouve 18 filles et 13 garçons. Une ambiance de classe assez calme, avec des élèves très scolaires qui rendent le climat de classe propice aux apprentissages. La coopération est facile à mettre en place avec des groupes affinitaires et elle l'est également avec un mélange des groupes naturels. Une attention bonne durant les temps de consignes. Un besoin de compréhension des consignes de façon clair avant d'être en action.

Les participants du "Cas 3" sont des élèves scolarisés en classe de première, âgés de 16 ans à 18 ans. L'échantillon d'étude comprend également 31 élèves. On y retrouve 14 filles et 17 garçons. Une ambiance de classe assez dynamique, avec des élèves assez sportifs qui rendent le climat de classe propice à la pratique. La coopération est facile à mettre en place, quelque soit les élèves composant les groupes. Une attention limitée durant les temps de consignes. Un besoin d'être en action rapidement.

→ *Situations d'étude*

La première situation d'étude a concerné une classe de 6^e du collège Jacques Prévert à Herbignac, en milieu rural. Ce collège regroupe des élèves venant de cinq localités environnantes : la Chapelle des Marais, Penestin, Ferez, Camoël et Asserac. Ainsi, le matin comme le soir, les cars Lilas font leur défilé. 90% des élèves sont demi-pensionnaires. Les élèves restant pendant toute la journée au collège, le temps passé à l'école peut sembler long puisque les élèves ne bénéficient pas de "coupures" avec des interactions avec le monde extérieur. De plus, le retour en car à la maison le soir peut limiter le temps du travail personnel.

Les séances d'enquêtes ont eu lieu le lundi matin de 8h à 10h dans un gymnase ayant une superficie de 1406.00 m², autrement dit, assez vaste. Chaque lundi, sept terrains de badminton étaient installés. Cinq du côté de l'enseignant, et deux autres plus loin séparé par un filet. Lors des regroupements d'élèves, lors de la transmission de consignes, les élèves étaient assis, proches de l'enseignant. Lorsqu'ils étaient lancés dans l'activité, ils étaient trois élèves par terrain. Trois séances de la séquence de badminton ont été consacrées au recueil de données. La première séance fût une simple séance d'observation ethnographique. Ensuite, durant les deux autres séances qui ont suivi cette observation, deux modalités ont été mises en place afin de modifier le comportement des élèves, notamment en jouant sur avec le curseur attention/concentration. Les deux éléments manipulés dans les séances étaient le temps de consignes lors des séances 2 et 3, et une sensibilisation au bruit sur la séance 3.

Les situations d'étude 2 et 3 ont concerné lycée polyvalent Aimé Césaire, situé en périphérie de Nantes, à Clisson. Cette établissement des voies professionnelles, générales et des filières de l'enseignement supérieur. Il dispose d'un internat. Ainsi, une partie des élèves provenaient de plusieurs endroits de la région et restaient la semaine dans l'établissement scolaire. Pour ces élèves là, le temps passé à l'intérieur de l'établissement est long et sans "coupures" également.

Les séances d'enquête du "Cas 2" ont eu lieu le lundi après-midi de 14h à 16h dans un gymnase ayant une superficie permettant de disposer 9 terrains de badminton. Les 9 terrains sont disposés en 3 lignes de 3 terrains. Un tableau situé au niveau du terrain qui est à l'extrémité de la seconde ligne de terrain, donc centré par rapport au gymnase, servait de lieu de regroupement. En cours d'activité, le nombre d'élèves par terrain variait généralement entre trois et quatre élèves. Huit séances de la séquence de badminton ont été consacrées au recueil de données. Les trois premières séances (leçon n°2 à leçon n°4) ont donnée lieu à une simple observation ethnographique. Les trois leçons suivantes (leçon n°5 à leçon n°7) ont été consacrées à l'expérimentation et l'observation de

trois modalités mises en place afin de modifier le comportement des élèves en jouant sur le curseur attention/concentration. Ces trois éléments étaient les moyens de communication mobilisés par l'enseignant à la leçon n°5, les temps et l'organisation des coopérations entre les élèves à la leçon n°7 et le sens que se font les élèves des situations pratiquées au regard de la logique de l'activité badminton à la leçon n°6. Enfin, les deux dernières leçons (leçon n°8 et leçon n°9) étaient des leçons d'évaluation qui ont permis une seconde phase d'observation suite aux modalités expérimentées durant les trois leçons précédentes.

Pour finir, les séances d'enquête du "Cas 3" ont eu lieu le lundi après-midi de 16h à 18h dans le même gymnase et selon la même organisation spatiale que pour le "Cas 2". Huit séances de la séquence de badminton ont été consacrées au recueil de données. Les trois premières séances (leçon n°3 à leçon n°5) furent une observation ethnographique sur le même mode que celle du "Cas 2". Les trois leçons suivantes (leçon n°6 à leçon n°8) ont été consacrées à l'expérimentation et l'observation des trois modalités précédemment évoquées dans le "Cas 2". Enfin, les deux dernières leçons (leçon n°9 et leçon n°10) étaient des leçons d'évaluation, qui ont permis une seconde phase d'observation, selon le même principe que le "Cas 2", suite aux modalités expérimentées durant les trois leçons précédentes.

→ *Recueil de données*

"CAS 1"

Pour mener à bien cette première séance d'observation, nous avons placé un microphone qui permettait de recueillir les interactions entre élèves (l'ensemble du groupe classe) durant les temps de consignes et les échanges enseignant /élèves. Parallèlement, l'enseignant observait l'action des élèves dans l'activité, plus particulièrement leurs échanges, le respect de la consigne ou non. Toutes ces observations étaient notées sur une feuille durant la séance. À la fin de la matinée, l'enseignant rédigeait ces notes prises durant la séance (cf annexe) et essayait de clarifier sa pensée. À la suite de cette rédaction, il a relevé ce qui semblait, pour lui, impacter les différents états de dispersions chez ses élèves. Il a conclu que le temps de consignes était trop long (plus de 10 minutes) l'enseignant a décidé de jouer sur cette variable sur la séance suivante.

Durant la séance deux, les mêmes routines de regroupements, d'installation et de travail ont été gardées. La seule modification apportée était que l'enseignant, muni d'un chronomètre, cherchait à expliquer, livrer ses consignes le plus rapidement possible en essayant d'aller à l'essentiel et d'être

le plus concis possible. L'objectif était que les élèves soient le moins longtemps possible regroupés, pour éviter toutes formes de distraction, et qu'ils aillent vite se mettre en l'activité. L'enseignant a également décidé de proposer une séance où les tâches ne bénéficiaient pas forcément d'un moment de regroupement pour transmettre des consignes. Il passait de groupe en groupe pour expliquer les évolutions de la tâche. Néanmoins, même en allant ainsi de petits groupes d'élèves en petits groupes d'élèves, l'enseignant cherchait à réduire également son temps de consignes.

Enfin, pendant la séance trois, l'enseignant a décidé de mettre en place un sonomètre à son bureau sur une tablette. L'objectif était de sensibiliser les élèves au bruit pour tenter de diminuer le volume sonore et éviter les dispersions sensibles qui pouvaient entraîner une baisse de la concentration. Un cri d'un élève, par exemple, peut vite faire sortir de la tâche des élèves. Durant cette séance, une élève était dispensée. L'enseignant lui a demandé si elle voulait bien avoir pour rôle de contrôler la hauteur du son et de prévenir lorsque ce dernier dépassait les 60dB. En effet, c'est sous ce seuil que l'on se trouve dans un monde sonore habituel qui ne doit pas perturber. L'enseignant a d'abord commencé par expliquer durant quelques minutes l'intérêt de cette sensibilisation. Puis, les élèves ont testé le sonomètre plusieurs fois à des hauteurs de voix différentes pour se rendre compte jusqu'où la valeur pouvait augmenter : du chuchotement jusqu'au cris.

"CAS 2" et "CAS 3"

Lors des trois premières leçons, nous avons mis en place un carnet de note qui permettait de recueillir à chaud les interactions entre élèves durant les temps de consignes et les échanges entre l'enseignant et les élèves. Parallèlement, l'enseignant observait, comme pour le "Cas 1", l'action des élèves dans l'activité, leurs échanges et plus particulièrement leur manière de communiquer (ou non), et le respect de la consigne. Toutes ces observations étaient notées sur le carnet de notes durant les séances. À la suite de chaque leçon, l'enseignant prenait un temps de rédaction des notes prises durant la leçon, puis reprenait ses notes le lendemain avec un certain recul sur la leçon. À la suite de cette rédaction, il a relevé ce qui semblait, pour lui, impacter les différents états de dispersions chez ses élèves. Il a conclu que le temps de consignes influençait l'attention des élèves, que le fait de les mettre dans des situations de coopération donnait lieu à du désengagement selon le groupe auquel l'élève appartient et enfin que des situations de répétitions, sans opposition, ne prenaient pas sens pour les élèves. Ainsi, lors des trois séances suivantes, l'enseignant a décidé de jouer sur ces trois éléments.

Durant les trois leçons d'expérimentation et d'observation, la modification apportée par l'enseignant résidait dans le temps consacré aux consignes en essayant d'aller à l'essentiel ou d'être au contraire plus long pour voir la réaction des élèves. L'objectif était de voir des différences chez les élèves pour trouver la forme qui déclenche le moins de désengagement dans l'activité. Comme pour le "Cas 1", l'enseignant a également décidé de proposer une séance où les tâches ne bénéficiaient pas forcément d'un moment de regroupement pour transmettre des consignes. Ainsi, les interactions entre enseignant et élèves se faisaient par groupes de travail, et plus forcément par groupe classe.

Enfin, pendant les deux séances d'évaluation, l'enseignant a décidé de mettre en place un protocole répété durant les deux séances, pour voir la différence dans la mise en œuvre faite par les élèves d'une leçon à l'autre. L'objectif était de donner plus de liberté aux élèves dans leur organisation, de voir le temps de compréhension nécessaire au protocole d'évaluation et ainsi de voir comme les élèves se l'appropriaient. L'enseignant avait la pleine liberté pour se mettre en retrait, tout en étant disponible en cas de questions des élèves. Il pouvait évaluer ses élèves sur les attendues de fin de séquence ciblés, ainsi qu'observer l'évolution entre les leçons.

→ *Analyse des données*

"CAS 1"

Trois moments constituent l'analyse des données du "Cas 1".

Dans un premier temps nous avons retranscrit les données de l'enregistrement et l'ensemble des observations menées lors de la séance 1. Puis, nous avons considéré deux éléments à manipuler : le temps de consignes (séances 2 et 3) et la sensibilisation au bruit (séance 3).

Le second moment de l'analyse de données a consisté à mettre en relation le temps de consignes et l'impact que cela avait sur les comportements des élèves. À l'aide de l'observation ethnographique menée lors des séances deux et trois, nous avons établi des comparaisons de comportements entre les séances et nous avons observé leur évolution. Nous avons pris comme indicateur les moments où les élèves ne sont plus en mesure de recevoir, d'écouter des informations et que leur esprit vagabonde au regard de leur comportement.

Enfin, le troisième moment de notre analyse a consisté, à l'aide des observations effectuées sur la séance 3, à repérer si pour les élèves, prendre conscience d'un élément qui peut déranger leur esprit (le bruit par exemple) les amène à réellement être concentrés et attentifs. Nous avons donc

durant cette séance relevé le nombre de fois où le sonomètre affichait une valeur supérieure à 60dB et noté le seuil maximal atteints.

À l'aide de ces nombreuses informations, nous avons comparé les données et observé ce qui a changé dans les comportements des élèves du point de vue de l'attention/concentration.

"CAS 2" et "CAS 3"

Trois temps ont constitué l'analyse des données du "Cas 2" et du "Cas 3".

Dans un premier temps nous avons analysé les données du carnet de notes, c'est-à-dire l'ensemble des observations menées lors des trois premières leçons. Puis, nous avons identifié trois éléments à considérer : les moyens de communication mobilisés par l'enseignant, les temps et l'organisation des coopérations entre les élèves et le sens que se font les élèves des situations pratiquées au regard de la logique de l'activité badminton. Les premières données ont permis de recueillir les différents moments où il y avait des interactions élèves/élèves, ainsi que des interactions enseignant/élèves lors des différents temps de la leçon. Nous avons relevé dans le carnet de notes les moments où les élèves avaient davantage décroché. C'est à partir de ces analyses que nous avons établi différentes hypothèses qui pourrait causer l'inattention des élèves : la durée du temps de consignes, le support de communication lors des temps de consigne, l'organisation des coopérations et le sens de la situation au regard de l'activité. En effet, nous avons observé un temps de plus de 5minutes entre la fin des consignes sur la tâche et le début de l'activité de l'élève. De plus, en variant la constitution des groupes, nous avons relevé l'importance des affinités pour certains élèves. Enfin, des situations de répétition sans opposition n'étaient pas perçues comme pertinentes pour progresser, contrairement aux tâches de coopération.

Le second temps de l'analyse de données a concerné est l'exploitation des données issues des trois éléments considérés. On y retrouve la coopération, la relation entre l'engagement des élèves et la communication de l'enseignant et l'adhésion des élèves à des situations plus ou moins proches de la logique de l'activité. En nous appuyant sur l'observation ethnographique menée lors des leçons, nous avons comparé le constat initial de celui qui est en évolution au cours des leçons expérimentales. Un ensemble d'indicateurs a été mobilisé tels que le temps à se mettre en pratique, la durée plus ou moins longue du dialogue dans les groupes pendant l'activité (dialogue portant sur la situation d'apprentissage), la durée (en minute) pour comprendre une tâche selon la manière d'expliquer cette dernière ou encore l'adhésion à des situations de nature différentes (résolution de problème, répétitions, grande boucle, petite boucle).

Enfin, le troisième temps de notre analyse porté sur l'observation des deux leçons d'évaluation. Il s'agissait de voir s'il y avait une prise de conscience pour les élèves des éléments abordés lors des leçons précédentes pour réaliser une bonne coopération, et si le protocole d'évaluation choisi était efficace pour maximiser l'attention des élèves durant l'évaluation, au regard de certains critères précis.

À l'aide de ces données, comme pour le "Cas 1", l'objectif était de comparer les données recueillies et d'observer les évolutions dans le comportement des élèves du point de vue de l'attention/concentration.

RÉSULTATS

Nos résultats s'organisent en une succession de trois cas : Le premier concerne le collège et les deux cas suivants le lycée. Nous avons dans chaque section un résumé de nos séances d'observations afin de contextualiser l'analyse de nos données. Ensuite, nous présentons différents temps saillants résultant de nos tentatives de remédiation pour favoriser la concentration et l'attention de nos élèves et améliorer leurs apprentissages.

RÉSULTAT - CAS 1

→ Description de la séance d'observation du cas 1

La séance d'observation, dite initiale, a été réalisée dès la reprise des vacances de Noël. Ainsi, des habitudes, qui jadis permettaient aux élèves d'avoir un cadre, ont été momentanément oubliées, ce qui a entraîné la perte des repères chez les élèves, qui sont alors agités. Le silence a mis du temps à s'établir. L'enseignant a donc mis en place deux minutes d'échange. Il a questionné les élèves quels sont leurs souvenirs des derniers cours, avant les vacances scolaires. Cette question a amené beaucoup bavardages. Après 20 secondes d'explication, l'enseignant a tenté de rétablir le silence. Après 1'30", il a pris la décision d'éloigner un élève turbulent de son groupe d'amis. Cette intervention, en plus de faire taire les élèves, permet à l'enseignant d'être enfin écouté. Néanmoins, des bruits de raquettes étaient toujours audibles.

L'enseignant a commencé par présenter la première tâche après avoir fait des rappels durant 9 minutes. Il a expliqué les consignes. Les élèves parlaient entre eux, se posaient des questions. Ils n'écoutaient plus l'enseignant. Ce dernier en venait à être perturbé au cours de ses explications à cause des nombreux "chut" ou "écoutez" qu'il exclame. Le temps des consignes s'est terminé après 13 minutes de paroles de l'enseignant. Les élèves se sont alors lancés dans l'activité, avec chez certains, la présence d'un ensemble de questions liées à l'organisation matérielle.

→ *Les impacts d'une réduction du temps de consignes*

À la suite de l'observation de cette situation, nous nous sommes demandés si le temps de consignes allant jusqu'à 13 minutes pour cette séance avait eu un impact sur le temps de concentration des élèves. Nous nous sommes demandé si des consignes plus courtes permettraient à l'enseignant d'être plus concis, d'être plus précis, de sélectionner des contenus plus utiles et efficaces pour les élèves afin d'améliorer leur compréhension.

→ *Temps 1 : L'absence de consignes orales ne permet pas aux élèves de rester concentrés par manque d'autonomie et d'immersion dans le cours d'EPS*

L'enseignant a décidé de noter sur le tableau les différents temps de l'échauffement. L'objectif était de rendre les élèves autonomes et d'observer si l'absence de consignes leur permet d'entrer dans l'activité concentrés et attentifs.

Extrait du carnet ethnographique : *Les élèves se mettent par petits groupes de copains. Je remarque que ce sont les mêmes groupes que lorsqu'ils sont assis devant moi. Nous pouvons entendre des conversations hors EPS "ce week-end j'ai pas beaucoup travaillé, je suis resté longtemps à jouer", "je suis trop contente de mes nouvelles Nike". Au-delà de ces conversations, des élèves ne réalisent pas la tâche : Noé n'arrive pas à entrer seul dans l'échauffement, il marche. Amance, Loan, et Lenny s'arrêtent et dévient les exercices. Amance s'ennuie. Les deux garçons se chamaillent.*

Nous constatons que le choix d'écrire les consignes au tableau plutôt que de les expliquer à l'oral empêche les élèves d'être concentrés dans la tâche. En effet, même si l'enseignant gagne du temps dans sa leçon et de l'énergie (pas besoin de répéter, de se reprendre, de demander le silence plusieurs fois), les élèves s'associent entre d'amis et discutaient.

Le cours d'EPS du lundi, dès 8h20, est le premier cours de la semaine pour les élèves. Par conséquent, la manière dont les premières consignes sont transmises n'a pas d'impact sur la concentration des élèves. Dans tous les cas, ils sont préoccupés par le récit de leur week-end et ne prêtent pas d'attentions particulières aux consignes de l'enseignant.

La discussion des élèves montre qu'ils ne sont pas concentrés. Nous remarquons que leur engagement physique dans la tâche était de ce fait limitée. Par exemple, Noé marchait et Lenny et Loan se chamaillent. Nous supposons également que les discussions hors EPS peuvent perturber lors du cours. Elles ne permettaient pas d'avoir une concentration optimale sur ce que l'élève devait réaliser. Nous supposons également que ces discussions empêchent une concentration optimale des élèves. Par exemple, Amance est une élève en difficulté en EPS, elle coordonne difficilement ce qu'elle réalise et le manque de concentration dû à ces bavardages ne l'aide pas à comprendre la

logique de la tâche.

Pour conclure, l'absence de consignes ne semble pas avoir permis l'amélioration de l'attention et de la concentration.

→ *Temps 2 : La réduction de temps de consignes lorsque celles-ci sont quelques peu connues, limite les comportements déviants des élèves*

Pour gagner du temps de consigne, l'enseignant a décidé de reprendre une tâche déjà réalisée en modifiant quelques variables. Les élèves connaissaient l'organisation spatiale, matérielle de leur terrain et le contenu.

Extrait du carnet ethnographique : *Les élèves sont assis en arc de cercle autour du tableau. Je rappelle très rapidement, à l'aide du tableau, comment organiser son demi-terrain par groupe de 3. Je souligne l'importance de mettre les plots au bon endroit pour que la tâche soit efficace. Les élèves restent assez silencieux et acquiescent lors de ces rappels. Ensuite, je leur explique comment obtenir des points et les compter (les contrats). Durant ce temps d'explication nouveau, des élèves s'exclament entre eux et posent beaucoup de questions sans lever la main. J'interviens pour demander le silence et rappelle qu'il faut lever la main. Je tente de les rassurer sur cette nouveauté. La déclamation des consignes aura duré 5'25 minutes.*

Nous constatons que la transmission des consignes, lorsqu'elles sont déjà connues, facilite la compréhension des élèves. Ils sont attentifs à ce qu'ils entendent. Commencer par des données qu'ils connaissent permet de les accrocher et de centrer leur attention. Ils ne se sentent pas laissés de côté mais entièrement concernés.

Nous avons remarqué qu'à l'annonce des nouvelles consignes, les élèves pouvaient être agités. La nouveauté entraîne de l'excitation puisque les élèves font face à une "inconnue", un événement qui n'est pas marquant dans leur séance. Cet état d'agitation n'est pas en corrélation avec l'ennui ou le désintéressement : Il est dû à une incompréhension. Dans ce laps de temps d'agitation, l'esprit des élèves est encore dans un état de concentration puisqu'ils sont focalisés sur ce que l'enseignant dit et sur l'incompréhension qui les traverse. Néanmoins, leur état d'attention diminue progressivement.

Enfin, l'enseignant s'était contraint d'être plus précis pour réduire le temps de verbalisation des consignes et pour éviter la perte des élèves dans un discours qui s'éterniserait et qui ne serait pas compris. La réduction du temps de consignes a limité chez les élèves le jeu avec leur raquette ou les bavardages. Ils ont été attentifs à la voix de l'enseignant.

Finalement, il semblerait que c'est par des consignes courtes et l'ajout d'une nouveauté que les élèves sont davantage attentifs et concentrés.

→ Temps 3 : L'apparition d'une nouvelle tâche et de consignes nouvelles, même lorsque celles-ci sont courtes, rend plus vulnérables les élèves et l'inquiétude qui les traverse ne leur permet pas de contrôler leurs émotions

Il existe aussi la nécessité pour l'enseignant d'apporter à certains moments 100% de nouveauté pour les élèves. Dans un cours d'EPS, les élèves choisissent l'endroit où ils s'assoient. Souvent, ils décident de se mettre aux cotés de leurs amis.

Extrait du carnet ethnographique : *Les garçons sont regroupés ensemble de mon côté droit lorsque je suis face à eux. Le groupe de filles est situé à ma gauche. Dans le groupe des garçons, des sous groupes sont formés. Deux élèves sont proches de moi mais face à face et donc de profil à moi, ils parlent. Trois élèves sont face à moi, plutôt proche de moi également et au centre. Ils sont plutôt silencieux. Enfin, un grand groupe de garçons, au centre, en cercle, discute sans même prêter attention à ce qui se passe devant eux. Les filles quant-à elles, sont les unes à côté des autres mais n'hésite pas également à bavarder. Ainsi, je n'ai l'attention et la concentration que de trois élèves sur dix-neuf.*

Le placement des élèves a eu une incidence sur le temps de consignes. Pour remédier aux éventuelles discussions qui viendraient perturber sa leçon, l'enseignant décide de laisser deux minutes afin qu'ils discutent. C'est une forme de contrat réciproque entre l'enseignant et les élèves. Lorsque les deux minutes sont écoulées, nous nous apercevons que les élèves focalisaient davantage l'attention sur l'enseignant.

Nous interprétons cette technique comme un échauffement à la concentration. C'est-à-dire qu'en ayant permis aux élèves de s'exprimer librement, l'enseignant a pu obtenir leur attention. Cette situation est possible grâce au respect et à la compréhension du contrat réciproque. Une fois le silence obtenu, l'enseignant peut commencer à transmettre ses consignes.

Extrait du carnet ethnographique : *Je commence par leur expliquer le but de la tâche. Ensuite je leur explique l'organisation générale de la tâche en dessinant au tableau comment doit être découpé le terrain pour former des zones qui seront la base des contrats. J'explique qu'il y a quatre zones et qu'avant le match l'élève doit donner à son arbitre la zone qu'il privilégiera pour gagner plus de points. Ce choix doit se faire discrètement car l'adversaire ne doit pas le connaître. Tout au long de cette explication, j'adopte un ton solennel et ferme pour appuyer mon propos. Malgré cela, je m'aperçois qu'un élève joue avec un volant et que deux autres jouent avec leur raquette. Je vois également des élèves qui discutent entre eux par "phases". Puis, je leur explique comment remplir correctement la fiche d'observation. J'en suis à 5 minutes de consigne et les élèves commencent à discuter entre eux et poser des questions sans lever la main. Ils décrochent.*

Nous remarquons dans cet extrait que, pour certains élèves, l'écoute des consignes n'est pas totale. Nous pouvons formuler deux hypothèses. La première est que pour des élèves, lorsque la consigne devient trop complexe et moins comprise, ils occupent leur esprit en bavardant ou en manipulant des objets. La seconde hypothèse est qu'il est possible qu'une distraction soit à portée de main.

De plus, nous interprétons le "ils décrochent" comme une action inconsciente réalisée par les

élèves. Ces derniers vont automatiquement et naturellement rechercher un "confort de l'esprit", c'est-à-dire qu'ils vont chercher à occuper leur pensée avec ce qu'ils connaissent et ce qui peut les rassurer. Ainsi, leur esprit n'est plus attentif aux consignes délivrées par l'enseignant. Néanmoins, la dispersion de quelques élèves n'est pas coûteuse en énergie pour l'enseignant. En effet, les camarades moteurs de la classe vont souvent répéter et réexpliquer les consignes. Nous avons constaté que les élèves s'étaient mis au travail dès la fin du temps de consigne.

Enfin, le temps de consigne de cinq minutes versus treize minutes lors de la première séance a permis d'éviter le décrochage de 19 élèves. En effet, les quelques élèves ont décroché sont des élèves ayant des difficultés scolaires ou assez dynamiques (deux d'entre eux font l'objet d'un "projet d'accompagnement personnalisé (PAP)" ou d'un "projet d'accompagnement individualisé (PAI)").

En résumé, lors du temps 1 (pas de consignes orales), il n'y a pas eu d'amélioration de la concentration. Les élèves ne parvenaient pas à centrer leur pensée sur le cours d'EPS. C'est-à-dire qu'ils ont eu besoin de l'adulte pour leur rappeler qu'ils étaient en cours et qu'il fallait porter une attention plus importante au contenu du cours. Durant le temps 2 (consignes courtes et connues) les élèves ont été plus concentrés et attentifs, car ils avaient des repères sur la tâche connue. Cette particularité a permis de les intéresser davantage car ils avaient la possibilité de suivre et d'interagir. Enfin, lors du troisième temps (consignes courtes et nouvelles), certains élèves ayant des difficultés scolaires ont décroché plus vite que les autres, quel que soit le temps de consignes.

→ Les impacts d'une baisse du niveau sonore

En même temps que la réduction du temps de consignes, nous avons également mis en place une séance de sensibilisation au bruit pour aider les élèves à comprendre son impact sur leur capacité à rester longtemps dans une tâche en gérant et contrôlant les activités distractives.

→ Temps 1 : Le sonomètre, ce nouvel outil est source de distraction lorsque les élèves n'en comprennent pas l'utilité pédagogique.

Extrait du carnet ethnographique : *J'ai donc installé un sonomètre sur ma tablette afin qu'ensemble nous regardions à combien de décibels pouvait monter le volume quand ils se mettaient à bavarder, quand ils seraient en tâches d'apprentissage etc... Malheureusement, avant même de pouvoir réellement commencer mes consignes sur la séance du jour, très vite, ce nouvel outil devenait un nouvel objet de distraction. Ainsi, les élèves n'ont pas joué tout de suite le jeu. Ils ont voulu tester les hauteurs des décibels, ils se sont mis à parler très fort voire à crier. Ainsi, nous avons pu constater que très vite les décibels pouvaient monter très vite et très haut. Après avoir réussi à les calmer, je leur explique la signification des nombres qu'ils voient et l'échelle de danger que nous encourons avec tout ce bruit.*

Nous pouvons, tout d'abord, faire un lien étroit avec ce que nous soulignons sur la nouveauté ci-dessus. En effet, l'attrait de ce sonomètre auprès des élèves a eu une incidence sur leur concentration. Ils ne connaissaient pas cet outil donc la curiosité était de mise. Malgré cela, ils ont pu se rendre compte en parlant à différentes hauteurs que les dB pouvaient rapidement augmenter.

→ *Temps 2 : Diminuer le volume sonore lorsque l'on s'adresse aux élèves permet de capter leur attention.*

Extrait du carnet ethnographique : *j'ai donc utilisé cette échelle (échelle des décibels) afin d'obtenir moins de bruit lors de mes consignes et ainsi préserver également ma voix. Je leur dis donc "si nous n'atteignons pas 40dB, alors je ne continuerai pas mes consignes". En quelques secondes, les élèves se sont tués. Mais très vite, ils se sont remis à bavarder car ils voyaient sur le sonomètre que les intonations de ma voix entraînaient une fluctuation du son qui pouvait dépasser le 40dB. J'ai donc pris la décision de m'accroupir avec eux et de parler à voix basse (entre le chuchotement et la voix parlée) et de tourner la tablette vers moi et non vers eux. Ils n'ont pas eu d'autres choix que de se taire et m'écouter pour pouvoir m'entendre. Ainsi, les dB ont atteint les 40dB voire moins. Ils m'ont alors écouté attentivement.*

Pour commencer, sur l'échelle des décibels, 40 dB se situe entre le "calme" et la "voix conversationnelle". C'est une donnée qui permet à notre oreille de tolérer le bruit sans avoir des répercussions négatives dans notre corps. Dans un premier temps, les élèves sont attentifs aux valeurs et pas aux paroles de l'enseignant. Ils sont curieux de ce nouvel outil et nous avons pensé qu'il fallait leur laisser le temps de l'appivoiser.

L'enseignant a décidé ensuite de parler moins fort et de cacher les valeurs du sonomètre pour les élèves. La voix "douce" leur a permis d'être plus sensibles à l'écoute puisqu'ils devaient être attentifs à ce que disait l'enseignant pour ne pas risquer de manquer des données qui pouvaient être importantes pour leur compréhension.

→ *Temps 3 : Les élèves ont conscience qu'il faut faire attention à la manière de communiquer dans les tâches, cela permet d'atteindre un faible niveau de dB et d'être plus engagés dans la tâche.*

Extrait du carnet ethnographique : *Lo-ann et Aline ont eu des difficultés à se mettre dans la tâche. Je décide donc de leur donner la responsabilité de regarder le sonomètre et les valeurs affichées. Leur mission est d'avertir le groupe quand les dB dépassent les 65dB. Une fois les élèves lancés se fût calme. Les élèves, pour communiquer, ne crient pas et se rapprochent les uns des autres. Lorsqu'ils y a des cris et que le sonomètre a tendance à augmenter c'est lorsque les élèves expriment leur joie ou leur désarroi face à la situation.*

Sur l'échelle des décibels, 65dB est la valeur maximale que peut atteindre une salle de classe bruyante. Lorsque ce seuil est dépassé, il devient nocif pour l'écoute et la concentration. Lors de la séance, deux élèves ont noté six fois la valeur 90dB. Nous nous sommes rendus compte que cette

valeur maximale était obtenue lorsque les élèves exprimaient leur émotion : ils crient, parlent forts lorsqu'ils sont en réussite ou en échec.

Nous nous sommes demandés si les élèves n'étaient pas davantage focalisés sur le contrôle du niveau sonore que sur la tâche. Néanmoins, cela ne les a pas empêchés de vivre des émotions au sein de l'activité.

Finalement, nous pensons que la sensibilisation au bruit est une bonne approche pour améliorer l'attention et la concentration. Elle va permettre de diminuer les sources de distractions et les élèves pourront alors davantage se centrer sur eux-mêmes. Pour que l'enseignant admette l'efficacité de cet outil, il doit d'abord accepter que cette nouveauté perturbe les élèves et leur demande un temps d'adaptation. Un faible niveau sonore semble plus favorable à la concentration, que ce soit lors du temps de transmission des consignes ou lors des tâches d'apprentissages.

RÉSULTAT - CAS 2

→ Description des trois leçons d'observation

Les leçons d'observations, que nous qualifions également de leçons initiales, ont été réalisées le lundi 9 décembre (leçon n°2), le lundi 16 décembre (leçon n°3) et le lundi 6 janvier (leçon n°4), soit le lundi de la rentrée de janvier.

En préambule de cette description, il faut mettre en avant les facteurs extérieurs à la leçon d'EPS, influençant l'attention des élèves. Le premier facteur est le créneau horaire. Les élèves du "Cas 2" ont quatre heures consécutives de cours durant la matinée, suivi d'une pause d'une heure pour le déjeuner et ils enchaînent ensuite par la leçon d'EPS. Le second facteur est la charge de travail durant la période observée. Les élèves de la 1GE étaient fortement sollicités lors de la semaine du lundi 9 décembre, notamment par des évaluations. Pour la leçon n°2 et la leçon n°3, une fatigue mentale est visible pour une majorité de la classe. Pour la leçon n°4, nous avons retrouvé des élèves présentant un fort dynamisme et un besoin de se réappropriier les règles de la leçon d'EPS. Le dernier facteur est l'angoisse des épreuves d'E3C, omniprésent pour un tiers de classe.

Chaque leçon d'observation s'était découpée en trois temps : l'échauffement, le cœur de la leçon avec une situation d'apprentissage et une situation de référence.

→ *Moment 1 : Accueil, Introduction et Échauffement*

L'enseignant a accueilli ses élèves, annoncé l'objectif de la leçon et les a lancés dans l'échauffement. Ce temps a duré 8 minutes. Ensuite, il les a rassemblés pour leur transmettre les informations sur l'échauffement spécifique badminton à l'aide d'une feuille A3. Ce temps a duré

Extrait du carnet ethnographique (leçon n°3) : *Dès l'arrivée devant le tableau, les élèves se mettent par groupes affinitaires. Ce sont ces mêmes groupes qui vont ensuite s'échauffer ensemble. Les élèves ne bavardent plus lorsque je m'exprime. Lors du moment de questionnement, il s'agit toujours des mêmes élèves qui lèvent la main, notamment Ronan, Hyacinthe et Tess Loison. Lors de l'échauffement, nous pouvons voir un temps de flottement d'environ 30 secondes où les élèves bavardent de sujets extérieurs à la leçon (repas du midi, pressés d'être en vacances). Suite à ce temps bref, une relance verbale permet de les lancer dans leur échauffement. Le temps de sollicitation articulaire est un moment propice pour bavarder.*

Explication de la routine d'échauffement : *L'échauffement se compose d'un temps d'échauffement général, comprenant de la course variée et une sollicitation articulaire, et d'un temps d'échauffement spécifique au badminton, comprenant un temps de coopération par des gammes de frappes et d'un temps d'opposition sous une forme ludique.*

Nous pouvons constater que le temps d'introduction dans la leçon a permis aux élèves de prendre conscience qu'ils sont de retour en cours d'EPS. De plus, nous avons constaté l'apparition de groupes affinitaires comme une disposition naturelle chez les élèves, elle entraîne des discussions hors EPS. Il semblerait que cela soit dû au créneau du cours d'EPS qui succédait la pause de midi. Néanmoins, lors de l'explication, les élèves étaient à l'écoute lorsque l'enseignant a présenté la feuille A3 d'échauffement.

Nous avons analysé cet extrait du carnet ethnographique de deux points de vue. Tout d'abord, celui des élèves qui s'engagent directement dans l'activité et qui ont pris en considération le temps d'introduction de la leçon. Le second point de vue est celui des élèves qui bavardent sur des sujets autres que la leçon d'EPS. Pour ces derniers, le temps d'introduction de la leçon n'est pas vécu comme un moyen d'entrer dans la leçon. Il faudra attendre l'introduction du support de la feuille A3 pour qu'ils entrent enfin dans la séance.

Pour conclure sur ce premier temps, nous retiendrons que le temps d'introduction et le support visuel (feuille A3) sont importants et complémentaires pour focaliser l'attention des élèves dans la leçon.

→ *Moment 2 : Explication, Lancement et Réalisation de la Situation d'Apprentissage*

Extrait du carnet ethnographique (leçon n°2) : *Lors du temps d'explication, les élèves se remettent par groupes affinitaires. Lors de la totalité de l'explication, ils sont dans l'attente de savoir avec qui ils vont être en groupe de travail. L'explication orale n'est pas forcément la plus pertinente. J'observe des interrogations dans le regard de certains élèves, notamment Tialie et Perrine. J'observe certaines réactions et quelques élèves qui disent à voix haute "Ah d'accord !" grâce à une démonstration. Néanmoins, il reste des interrogations sur le système de points de la tâche du 1101pts qui est proposé. Les élèves qui ont compris explique naturellement aux élèves de leur groupe de travail, mais les élèves ne me questionnent que très peu. Un délai d'au moins 5 minutes est observé chez les élèves qui ne comprennent pas avant leur mise en action dans la situation d'apprentissage.*

Explication de la situation d'apprentissage de la leçon n°2 : *Situation de 1101pts où les deux joueurs choisissent une zone sur le terrain d'une valeur de 1pt, une zone d'une valeur de 100pts et une zone d'une valeur de 1000pts. Match de 4 minutes avec un double objectif : atteindre les 4201pts et gagner son match.*

Dans cet extrait ethnographique, nous avons remarqué que prendre un temps d'explication orale est nécessaire mais que ce n'est pas le plus pertinent pour faire comprendre aux élèves la situation proposée. L'explication par la démonstration semble plus pertinente même des élèves ont eu des difficultés à se lancer dans l'activité.

Après l'explication, nous avons en effet observé des élèves qui s'engageaient directement dans l'activité et qui ont maintenu leur attention depuis le début du cours d'EPS. Pour les autres, une deuxième intervention a été nécessaire car à la suite de l'échauffement, ils se sont regroupés en bavardant ce qui ne leur a pas permis de conserver une attention optimale pour comprendre la totalité de la situation d'apprentissage proposée. Le temps d'explication verbale est, de plus, peu parlant pour eux et ils ne réussissent à comprendre qu'une partie de la situation grâce au temps de démonstration.

Pour conclure sur ce second temps, il semble donc intéressant de prendre un temps conséquent lors de la démonstration, et de minimiser le temps d'explication orale.

→ *Moment 3 : Explication, Lancement et Réalisation de la Situation de Référence Adaptée*

Extrait du carnet ethnographique (leçon n°4) : *Lors du temps d'explication, je regroupe les élèves, qui se remettent par groupes affinitaires. Lors de la totalité de l'explication, ils sont attentifs et pressés de réaliser cette partie de la leçon. L'explication orale est toute aussi pertinente que l'explication par la démonstration. Les élèves sont néanmoins relativement pressés de commencer la situation de référence et sont donc pratiquement déjà debout, notamment Jonas. D'autres élèves sont plus calmes et réservés (Perrine et Maéva)*

Explication de la situation de référence de la leçon n°4 : *Tournoi ATP avec l'identification d'un type de frappe (smash, amorti, lob) qui compte double.*

À l'analyse de cet extrait, nous avons constaté que le temps d'explication orale et la démonstration importaient peu pour les élèves. Ils étaient agités à l'idée de réaliser rapidement la tâche. De plus, pour les élèves plus calmes, ce comportement était dû au refus de coopérer avec un camarade autre que leurs copains ou leurs copines. Néanmoins, dans les deux cas, les élèves ont compris rapidement la situation et pensaient déjà, pour un certain nombre, à aller la réaliser.

Pour conclure sur ce dernier temps de la leçon, il semblerait donc intéressant de terminer la leçon par une pratique de référence. Il s'agirait d'une situation à laquelle les élèves adhèrent et à laquelle ils sont attentifs sur le temps des consignes.

→ *Bilan des trois moments : Constats, Questionnements et Perspectives*

Pour ce qui est du moment 1, nous avons pu constater que le temps d'introduction du contenu de la leçon est propice pour capter l'attention des élève. Cette attention a été ensuite conservée tout le long de l'échauffement. Un temps d'explication diminué est suffisant grâce à une routine mise en place.

Ensuite, lors du moment 2, nous avons pu constater qu'un temps prolongé des consignes orales engendraient un décrochage de l'attention des élèves et que des consignes sur la base de la démonstration étaient plus bénéfiques pour conserver l'attention des élèves mais également pour permettre un engagement rapide dans la pratique.

Enfin, lors du moment 3, nous avons constaté que des explications courtes pour une situation de référence étaient suffisantes pour faire comprendre aux élèves les consignes. De plus, un temps d'explication trop important tendait à engendrer une baisse de l'attention des élèves et un désengagement causé par une trop longue attente avant d'aller pratiquer.

A la suite de ces constats nous avons décidé de réaliser différentes tentatives pour améliorer davantage la concentration et l'attention de tous. Ainsi, lors de la leçon n°5 du 13 janvier, notre première tentative a été orientée autours de divers moyens de communication. Puis, lors de la leçon n°6 du 20 janvier, notre seconde tentative s'est attachée au sens que l'élève construisait dans l'activité. Enfin, lors de la leçon n°7 du 27 janvier, notre dernière tentative a eu pour but de travailler autour de la coopération entre les élèves.

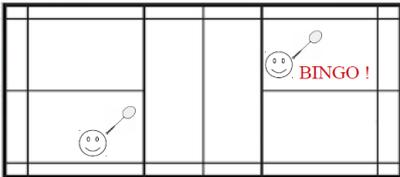
→ Tentatives

→ Mise en place de différents moyens de communication pour permettre au plus grand nombre de se retrouver dans la compréhension des consignes et ne pas décrocher (leçon n°5).

L'enseignant a décidé de poursuivre l'utilisation d'une feuille A3 avec sa routine d'échauffement. Pour cela, dans la leçon n°5 basée sur l'entraînement à la "diversification des modalités de conclusion d'un point", l'enseignant a proposée cinq mini-exercices au cours de sa leçon (temps 2), chacun faisant travailler un type de frappe en particulier (smash, lob, amorti, contre-amorti, service). Les élèves choisissaient un exercice présent sur la feuille A3 selon leur besoin.

Atelier Smash

Consigne : Match Bingo en 11pts sec. Pour gagner le point, le joueur doit annoncer oralement "Bingo" avant de réaliser son Smash. Si celui-ci ne gagne pas le point sur la frappe annoncée "Bingo", l'échange s'arrête et son adversaire gagne automatique le point.



Critère de Réalisation - Smash	Critère de Réussite
Frapper le volant le plus haut possible Frappe Rapide Trajectoire Descendante vers le sol	- 6 "Bingo" réussis au cours d'un match - Moins de 3pts données à l'adversaire à cause d'un "Bingo" mal annoncé

En termes de résultats, nous avons observé trois comportements d'élèves ainsi qu'un comportement d'ensemble. Le premier comportement d'élève consiste à regarder les différentes fiches, à choisir un exercice et chercher un camarade qui a fait le même choix que lui. Le second comportement d'élève se caractérise par le choix d'un groupe affinitaire réalisant ensemble le même exercice. Ensuite, le troisième comportement se caractérise par un élève qui ne choisit pas son exercice selon son besoin mais selon son copain. Enfin, concernant le comportement d'ensemble, nous avons observé une mise en action rapide, moins d'une minute, pour deux tiers de la classe.

Nous avons analysé ces différents comportements. Pour le premier il s'agit d'un élève pleinement engagé dans sa pratique et qui cherche à s'améliorer. Il est attentif à la consigne de l'enseignant, à ses recommandations et réalise de façon rigoureuse la tâche. Pour le second comportement, l'élève a toujours du mal à s'extraire de son groupe d'amis et son engagement dépend principalement de la dynamique de ce groupe. Pour le troisième comportement, l'élève présente peu

d'intérêt pour la pratique ou il a une méconnaissance de ses capacités ce qui limite le choix éclairé pour s'améliorer. Enfin, le comportement général et sa mise en action rapide soulèvent une diminution du temps d'intervention orale pour laisser les élèves entrer par eux-mêmes dans l'activité, en expérimentant et en choisissant.

→ *Le sens que se fait l'élève dans l'activité l'encourage à rester concentré grâce à son intérêt pour la tâche (leçon n°6).*

L'enseignant a décidé de mettre en place, de manière adaptée à sa classe, la situation proposée par Nicolas Mascret intitulée "Gagner ou Perdre avec la manière". Pour cela, dans la leçon n°6 basée sur l'exploitation de l'ensemble du terrain pour rompre l'échange à son avantage, l'enseignant a proposé un tournoi par poules de quatre élèves en situation de référence (moment 3).

Match 1 : Joueur ... vs Joueur ...															
Joueur ...	Points Marqués dans les zones dangereuses avant ou arrière														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Score :	Points Marqués dans la zone centrale														
Joueur ...	Points Marqués dans les zones dangereuses avant ou arrière														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Score :	Points Marqués dans la zone centrale														

En termes de résultats, nous avons observé, comme lors de la leçon n°5, un comportement d'ensemble où les élèves ont adhéré et trouvé du sens à la situation. Ensuite, nous avons vu deux comportements typiques d'élèves. Le premier est celui de Paul et Ronan qui cherchent à marquer un maximum de points dans les zones identifiées comme dangereuses. Ce sont des joueurs stratégiques puisqu'ils ont pris conscience qu'ils peuvent remporter plus de points en atteignant un capital de six points marqués dans les zones dangereuses. Le second comportement d'élève souligne que la victoire est l'élément pris en compte en premier, avant même les zones de marques. Ce fait s'explique par une prise en compte partielle de la situation. En effet, la réussite pour ces élèves se base sur le fait de gagner l'ensemble des confrontations.

Pour le comportement général, chaque élève se fixe un objectif pour que chacun s'y retrouve. D'un côté les élèves orientés par la performance et la notion de victoire. De l'autre côté les élèves orientés par la maîtrise technique et mettant au second plan la notion de victoire.

Ainsi, chaque élève qui a un but dans la tâche, quel qu'il soit, donne du sens à l'activité et s'engage pleinement. Cet engagement en continu montre leur attention et leur concentration dans l'activité.

→ La coopération entre élèves pour favoriser des histoires communes et davantage engager les élèves ensemble (leçon n°7).

L'enseignant a ensuite décidé de mettre en place une situation d'interdépendance des scores individuels au sein d'un collectif. Quatre joueurs d'une équipe s'opposaient à quatre joueurs d'une seconde équipe. Lors d'un match, on retrouvait deux scores : le score classique, qui correspondait au score du match et la manière de conclure un point (smash, lob, amorti, contre-amorti ou service). Chaque joueur d'une équipe affrontait trois fois le même joueur d'une autre équipe. Les équipes étaient hétérogènes en leur sein et homogènes entre elles.

A et B sont partenaires de régulation C et D sont partenaires de régulation				3 critères à observer : - Placement sur le terrain - Variété des frappes - Coup Gagnant				
≥ Match à Thème (4') : Score Classique et Score "Manière de Conclure" (6)								
A1	-	A2	A1	-	A2	A1	-	A2
B1	-	B2	B1	-	B2	B1	-	B2
C1	-	C2	C1	-	C2	C1	-	C2
D1	-	D2	D1	-	D2	D1	-	D2
A1	Point Classique A1 - Point Classique A2 Manière de Conclure A1 - Manière de Conclure A2						A2	

En termes de résultats, nous avons observé deux comportements de groupes qui s'opposent de manière assez caricaturale. Le premier comportement était celui de la coopération, de l'entraide, basé sur l'échange, la régulation et la prise en compte de ses partenaires durant la situation. Les élèves cherchaient la réussite mais également à faire réussir les autres. Pour le second comportement de groupe, il y avait une absence de considération de ses partenaires, seule sa propre réussite et le résultat final semblaient compter pour les élèves.

Ainsi, pour le premier comportement, les élèves s'engageaient pleinement dans leur groupe et étaient attentifs aux agissements de leurs partenaires afin de les guider au mieux. Ces élèves ont perçu la réussite collective et l'influence qu'ils pouvaient avoir sur le groupe. Pour le second comportement nous proposons trois hypothèses explicatives. La première est que malgré la composition de groupes affinitaires, les élèves ne s'engageaient pas dans la situation et que les

discussions portaient sur d'autres sujets que la leçon d'EPS. La seconde hypothèse est que les élèves étaient uniquement centrés sur leur propre réussite et accordaient peu d'importance à la réussite des autres. La troisième hypothèse est que certains élèves n'osaient pas s'affirmer et apporter des régulations à leurs partenaires, de peur de ne pas savoir comment faire ou de se tromper.

RÉSULTAT - CAS 3

→ Description des trois leçons d'observation

Comme pour le cas 2, les séances d'observation ont été réalisées le lundi 9 décembre (leçon n°3), le lundi 16 décembre (leçon n°4) et le lundi 6 janvier (leçon n°5). Concernant les facteurs extérieurs influençant l'activité des élèves dans la leçon d'EPS, nous avons retrouvé sensiblement les mêmes que ceux évoqués pour le cas 2. Enfin, la logique générale mise en place dans les différentes leçons avait une structure identique à celle évoquée pour le cas 2.

→ Moment 1 de la leçon : Accueil, Introduction et Échauffement

Extrait du carnet ethnographique (leçon n°4) : Dès l'arrivée devant le tableau, comme pour le cas 2, les élèves se mettent par groupes affinitaires, qui vont être conservés durant le temps d'échauffement. Les élèves bavardent durant l'appel, en témoigne certains qui ne réagissent pas à l'énonciation de leur prénom (Elie et Alexandre). Quand je prends la parole, les élèves bavardent très peu et si c'est le cas, je le fait remarquer en interpellant l'élève concerné ou en m'arrêtant de parler afin d'attendre le silence. Lors du moment de questionnement, ce sont également les mêmes élèves qui lèvent la main, notamment Adèle, Corentin, Naïs et Ugo. Une fois que l'échauffement commence, j'observe un temps de flottement d'environ 1 minute où les élèves bavardent de sujets extérieurs à la leçon (pressés d'être en vacances, activités extra-scolaire) et je sens un manque de motivation à se lancer dans la tâche, mais une fois lancés, ce manque de motivation disparaît. Comme pour le cas 2, une simple relance verbale permet de lancer les élèves dans leur échauffement. Concernant le cœur de l'échauffement, je remarque une précipitation dans le temps d'échauffement global afin de vite passer sur le temps d'échauffement avec raquette et volant. Je remarque une dégradation de la qualité de l'échauffement aux alentours des 14 minutes, avec une augmentation des bavardages et un zapping des différents temps de l'échauffement spécifique, ce qui fait que les élèves ont finis l'échauffement dès ces 14 minutes.

Nous avons retrouvé la pertinence de l'introduction de la leçon afin de marquer le fait d'être dans la leçon d'EPS. La présence de groupes affinitaires est parfois dérangeante en raison des bavardages qui ont parfois du mal à s'estomper. L'ensemble des élèves s'est mis en activité suite à

une seconde relance, et pour une partie d'entre eux (environ 7 élèves), mais il existait toujours des discussions ne traitant pas de la leçon, ce qui a engendré un engagement moteur tardif.

Nous pouvons analyser cet extrait du carnet ethnographique en lien avec ce que nous avons souligné lors du cas 2. Nous avons observé des élèves qui s'engageaient dans l'activité, puis certains qui avaient un démarrage plus long du fait de bavardages omniprésents, zapping lors des différents temps de l'échauffement. Cependant, la feuille A3 a permis de raccrocher les élèves aux explications non perçues durant l'introduction de la leçon.

Pour conclure sur ce premier moment de la leçon, nous avons retrouvé l'intérêt de l'introduction à la leçon mais le plus important est le support visuel, qui permet de raccrocher des élèves inattentifs durant les explications orales.

→ *Moment 2 de la leçon : Explication, Lancement et Réalisation de la Situation d'Apprentissage*

Extrait du carnet ethnographique (leçon n°5) : *Lors du regroupement, les élèves se remettent à leur place initiale devant le tableau. Comme pour le cas 2, les élèves attendent de connaître leur groupe de travail. L'explication orale n'est pas pertinente. J'observe des interrogations et des décrochages (se traduisant par des bavardages), notamment Eglantine et Romane. La démonstration permet de récupérer l'attention des élèves et une compréhension rapide de la situation. Néanmoins, il reste des interrogations. Pour les élèves qui ont compris, la situation démarre, pour les élèves ayant des doutes, ils osent me questionner. La mise en route se fait rapidement grâce à une compréhension rapide de la situation, grâce à la démonstration et à la réponse aux questions devant la totalité du groupe classe.*

Explication de la situation d'apprentissage de la leçon n°5 : *Situation de relais où un joueur est opposé à 3 autres joueurs. Son objectif est de saisir les opportunités laissées par les adversaires pour conclure l'échange. Le joueur seul choisit l'emplacement d'une porte par laquelle son adversaire rentre sur le terrain. Le premier joueur du trio est directement sur le terrain. Dès lors qu'il a frappé le volant, il doit s'empressement de sortir du terrain, ce qui signifie que le second joueur constituant le trio peut rentrer sur le terrain, depuis la porte placée par le joueur seul. Il s'agit d'un match en 11 points gagnant où le joueur seul sert toujours. J'ai donc des groupes de 4 élèves où chacun passe à tour de rôle dans la situation du joueur seul.*

Pour ce qui est des constats, l'explication par la démonstration apparaît plus pertinente, accompagnée d'une phase de questionnement des élèves, que l'explication orale. Nous avons également observé des élèves qui comprenaient directement par la démonstration et qui voulaient se mettre rapidement en situation et des élèves qui ne comprenaient pas la situation et s'interrogeaient avant de débiter la situation.

Nous pouvons analyser cet extrait du carnet ethnographique de façon générale. Le fait de voir apparaître des bavardages et des décrochages durant la phase d'explication orale montre la faible pertinence de ce type d'explication pour ce public.

Pour conclure, il semble impératif de passer par un temps de démonstration et de questionnement et ainsi de minimiser voire supprimer le temps d'explication orale.

→ *Moment 3 de la leçon : Explication, Lancement et Réalisation de la Situation de Référence*

Adaptée

Extrait du carnet ethnographique (leçon n°3) : *Je retrouve pour ce dernier moment le même positionnement lors du rassemblement entre le moment 1 et le moment 2. Lors de la totalité de l'explication, les élèves sont attentifs mais surtout pressés de se remettre à pratiquer. L'explication doit être réalisée le plus rapidement possible pour conserver l'attention de tous. Je ressens une fatigue mentale lors des temps de regroupement, se traduisant par des regards évasifs et des corps de plus en plus affaissés.*

Explication de la situation de référence de la leçon n°3 : *Match où point sur le service ou le coup suivant compte double.*

Nous faisons les mêmes constats que pour le cas 2 mais nous pouvons avancer d'autres analyses concernant certains comportements. En effet, la fatigue mentale s'explique par le créneau horaire de la leçon et par le fait d'une fatigue accrue à la fin de cette leçon d'EPS. Ensuite, les élèves présentant peu de motivation dans la tâche de référence sont ceux qui ont des difficultés dans l'activité ou qui ne sont pas adeptes des activités de duel. Concernant l'explication, en raison de la simplicité de la tâche, l'explication verbale et la démonstration semblent aussi pertinentes l'une que l'autre.

Pour conclure sur ce dernier moment de la leçon, la pratique de référence semble pertinente pour une adhésion totale de tous.

→ *Bilan des trois moments : Constats, Questionnements et Perspectives*

Les différents moments précédemment présentés conduisent aux des mêmes conclusions que pour le cas 2. Le temps d'introduction est bénéfique pour capter l'attention des élèves à l'aide de la feuille A3. La démonstration et la phase de questionnement conservent l'attention et facilitent la compréhension de tous. Enfin, la situation de référence avec des consignes courtes soutient la concentration des élèves jusqu'à la fin de la leçon.

→ *Tentatives*

Les trois tentatives exposées ci-dessous, appelées temps 1, temps 2 et temps 3, sont les mêmes protocoles que celles développées pour le cas 2. Nous allons présenter nos résultats de manières plus synthétique.

→ *Mise en place de différents moyens de communication pour permettre au plus grand nombre de se retrouver dans la compréhension des consignes et ne pas décrocher (leçon n°6).*

En termes de résultats, nous avons observé, comme dans le "Cas 2", trois comportements d'élèves ainsi qu'un comportement d'ensemble. L'élève dans le comportement 1 regarde les différents ateliers et choisit un exercice selon ses besoins. L'élève du comportement 2 sélectionne un exercice qui correspond au choix de la majorité de son groupe affinitaire. Enfin, l'élève dans le comportement 3 subit l'atelier choisi par un partenaire, sans donner son avis. Pour le comportement général, nous avons constaté une compréhension et une prise de décision rapide.

En termes d'explication, nous avons pu reprendre celles évoquées dans le "Cas 2" concernant les comportements d'élèves. Nous constatons également que chez certains élèves, il y a une forte dépendance à leur groupe d'amis, celui-ci les amène à perdre leur attention dans la tâche puisqu'ils discutent. De plus, certains élèves ne voient pas l'intérêt de la pratique Badminton, ce qui ne les aide pas dans leur choix. Enfin, ces élèves ont un manque d'autonomie et donc la présence de l'adulte influence les choix.

→ *Le sens que se fait l'élève dans l'activité l'encourage à rester concentré grâce à son intérêt pour la tâche (leçon n°7).*

En termes de résultats, nous avons pu observer des comportements semblables au "Cas 2". Nous allons compléter les résultats du cas 2 au regard des constats du cas 3. Pour le comportement d'ensemble, chaque élève se fixait son propre objectif, qu'il soit de performance ou de technique. Le premier comportement d'élève semblait lié au comportement global avec l'idée que les élèves sont des joueurs stratégiques. Ils ont conscience de la logique de la situation et s'en emparent pour gagner mais également pour modifier leur manière de jouer. Dans le second comportement d'élève, ce dernier n'arrivait pas à changer ses habitudes de jeu malgré une connaissance de la situation, ce qui s'est traduit par une prédominance du smash et des coups dans la zone centrale. La nouveauté, chez ces élèves, déstabilise.

→ *La coopération entre élèves pour favoriser des histoires communes et davantage engager les élèves ensemble (leçon n°8).*

En termes de résultats, nous avons pu observer contrairement au "Cas 2" un comportement de classe avec une multiplicité de différences. De manière générale, nous avons constaté une coopération au sein de chaque groupe de travail, sur la base d'un climat d'entraide : une communication (par deux ou par groupe), une prise en compte de ses partenaires (uniquement son binôme ou son groupe entier) et des régulations proposées (dialogue spontanée, tutorat réciproque ou tutorat fixe sans réponse du tuteur).

En termes d'explication, les élèves étaient, dans l'ensemble, attentifs à la pratique de leurs partenaires afin d'apporter une véritable contribution à leur groupe de travail. Sur le pôle de la communication, le fait que les élèves dialoguent par deux ou par groupe semble fortement lié à l'aspect affinitaire entre les élèves. Un groupe de quatre ayant déjà travaillé ensemble va plus facilement dialoguer qu'un groupe qui n'a pas l'habitude de travailler ensemble. Néanmoins, nous avons remarqué qu'il était plus pertinent de mettre les élèves par groupe de 2 que par 4, pour éviter toute discussion autre que se rapportant au cours d'EPS. Sur le pôle de la prise en compte de ses partenaires, nous supposons que l'on retrouve la même logique affinitaire que celle évoquée sur le pôle de la communication. Sur le pôle des régulations, deux comportements ont été observés : celui où l'élève apporte facilement ses conseils et celui où l'élève peine à dialoguer avec autrui par un manque d'affinité.

Pour conclure sur l'ensemble des résultats de ces cas 2 et 3, soulignons que l'utilisation de différents moyens de communications (oraux, visuels et les démonstrations) a permis à un grand nombre d'élèves de s'y retrouver et d'aller plus vite dans la mise en activité. Grâce à une habitude prise dès le début des séances, l'engagement des élèves dans la tâche est assez continu.

Pour ce qui est du sens que les élèves donnent aux tâches, il est souvent lié à la situation de référence. Les enjeux et buts performatifs sont présents. La situation de référence permettant un fort taux d'engagement, lorsque les élèves ont confiance en eux et ne sont pas perturbés par la nouveauté, ces derniers restent concentrés durant la tâche pour réussir leur but.

Enfin, la coopération au sein des deux classes est nettement différente mais nous pouvons noter que lorsqu'ils coopèrent, s'entraident et échangent en créant des histoires collectives propres à l'activité, alors ils sont engagés dans la tâche et concentrés jusqu'au bout. Nous nous sommes aperçus que les élèves créaient des codes routinisés qui leur permettaient de se consacrer entièrement à l'activité, même si, parfois, la présence de discussions hors EPS soulignent chez les élèves un manque d'attention et de concentration.

DISCUSSION

La discussion des résultats est présentée en 5 sections (deux sections pour le cas 1 et trois sections pour le cas 2 et le cas 3), interprétant les différents temps mis en œuvre par l'enseignant pour diminuer l'état de dispersion chez les élèves, les amenant à être davantage concentrés et attentifs pour favoriser leur apprentissage.

→ *La réduction du temps de consigne avec peu de nouveauté dans les tâches favorise la concentration et l'attention des élèves.*

Dans le temps 2 du cas 1, *"la réduction de temps de consignes lorsque celles-ci sont quelques peu connues, limite les comportements déviants des élèves"* montre que ces derniers ont besoin d'être mis en activité. Pour eux, rester longtemps assis devant l'enseignant peut vite sembler long. C'est pourquoi l'enseignant en communiquant des consignes plus courtes, plus concises, organisées et efficaces favorise l'attention des élèves. Ceci corrobore ce que souligne Sheppell (2015) en disant qu'une communication efficace est un élément clé d'un travail enrichissant. De plus, lorsque la "communication est ciblée" (dossier EPS n°85) alors les élèves ont une meilleure compréhension des données importantes à retenir et sont alors plus engagés dans la tâche d'apprentissage, ce qui facilite l'apprentissage. De plus, même si le contrôle de nos pensées est majoritairement conscientisé, parfois celles-ci échappent à la conscience. J.P Lachaux (2017) souligne dans sa définition, qu'il faut "savoir résister à la dispersion", l'élève peut être déconcentré sans que cela soit volontaire. Nous soulignons l'importance de limiter le temps long des consignes pour limiter la dispersion chez les élèves et ainsi les mettre en activité.

De plus, comme le souligne le temps 3 du cas 1, *"l'apparition d'une nouvelle tâche et de consignes nouvelles, même lorsque celles ci sont courtes, rends plus vulnérables les élèves et l'inquiétude qui les traversent leur permet pas de contrôler leurs émotions."*, la nouveauté perturbe nos élèves. Cette perturbation fait naître un taux d'émotions élevé, et notamment un stress pouvant perturber l'attention (Romano, 2016). Pour nous, enseignants, il s'agit de diminuer ce stress. Mais, nous pensons que la présence d'une nouveauté dans une consigne est inévitable pour une progression didactique et pédagogique au sein d'apprentissage. De plus, nous ne sommes pas en mesure de donner une réponse sur la manière dont les élèves peuvent contrôler leurs émotions afin d'éviter une réponse physique et psychologique nuisible à un état optimal de concentration.

Enfin, l'analyse du temps 1 du cas 1, *"l'absence de consignes orales ne permet pas aux*

élèves de rester concentrés par manque d'autonomie et d'immersion dans le cours d'EPS" et nos constats concernant les cas 2 et 3, conduisent à réaffirmer l'importance d'une interaction orale entre l'enseignant et ses élèves. Lorsque l'enseignant écrit au tableau sans transmettre de consignes orales cela supprime le temps d'interaction possible entre lui et ses élèves. Nos résultats s'accordent avec ce que souligne Lucile Lafont (2010) qui aborde l'importance des interactions pour l'explication des tâches à transmettre aux élèves. Elle ajoute que cette interaction permet d'éviter des consignes non comprises mais aussi que les élèves se questionnent, échangent, régulent et qu'ils s'intéressent et se sentent concernés par la tâche d'apprentissage . Ainsi, pour permettre aux élèves d'être à 100% concernés par le cours d'EPS, leur parler verbalement, interagir avec eux les engage et favorise leur apprentissage.

Pour résumer, à l'issue de notre travail de recherche et particulièrement de nos résultats sur l'impact du temps de consigne, nous soulignons l'importance de préparer les consignes à l'avance en étant le plus précis et concis possible afin d'aller à l'essentiel. Cette communication ciblée entre l'enseignant et les élève va ainsi leur permettre à vos élèves d'être attentifs aux propos de l'enseignant, de retenir en mémoire l'essentiel et ainsi être engagés dans les activités que vous proposez.

→ *La réduction du niveau sonore diminue chez les élèves un état de dispersion qui peut nuire à l'état de concentration/attention et à leur apprentissage.*

Nous avons relevé que les élèves pouvaient très vite être distraits. Leur attention sélective est limitée. En effet, nous constatons qu'il est compliqué pour les élèves de focaliser leur attention sur les explications de l'enseignant lorsqu'ils sont en présence d'une distraction. Il semble pourtant évident que certaines distractions peuvent être évitées en rangeant les raquettes ou en séparant les camarades. Néanmoins, d'autres sources de distractions semblent inévitables. La présentation du sonomètre était indispensable, mais au lieu de s'intéresser à ce que l'enseignant pouvait expliquer sur cet outil, ils étaient davantage captés par la fluctuation du niveau sonore. Ils ont décroché (Bernard, 2011) à cause de leur état d'excitation. Par ailleurs, par le temps 3 du cas 1, "*les élèves ont conscience qu'il faut faire attention à la manière de communiquer dans les tâches, cela permet d'atteindre un faible niveau de dB et ils sont engagés dans la tâche.*", nous remarquons que ce qui cause l'élévation du volume sonore c'est lorsque les élèves vivent des émotions, et surtout lorsqu'ils les expriment. Ainsi, ce résultat coïncide avec ce que souligne le dossier EPS n°85. Effectivement, les auteurs soulignent que les émotions peuvent être un facteur limitant de la concentration et de

l'attention. Ils annoncent parallèlement que les émotions sont indispensables au maintien de l'engagement dans la tâche. Ainsi, nous pensons qu'ils ne faut pas interdire les élèves de les vivre et de les exprimer. Il faut, en tant qu'enseignant, les sensibiliser à les gérer. C'est-à-dire qu'il faut que les élèves arrivent à les exprimer dans le respect des autres et de leur activité. De plus, lorsque le niveau sonore atteint des valeurs élevées (70 à 90 dB) alors le bruit est nuisible pour la concentration. Ceci est souligné par "l'attention sélective" (Bergé, 1995) puisque celle-ci peut très vite être perturbée par un élément distrayant comme un cri de plusieurs élèves faisant monter le niveau sonore. Nos résultats confirment qu'il faut limiter tout bruit faisant augmenter le volume sonore d'une pièce pour éviter une certaine distraction chez nos élèves. Ceci va leur permettre de rester attentifs dans la tâche. Mais il faudrait que les élèves continuent d'exprimer leurs émotions au risque, sinon, de ne plus être engagés dans la tâche.

De plus, pour aller dans le sens de la littérature et agir efficacement sur la concentration des élèves, l'analyse du temps 2, "*diminuer le volume sonore lorsque l'on s'adresse au élèves permet de capter leur attention*" rejoint ce que souligne Romano (1990) "enseigner, c'est aussi savoir communiquer". En effet, nos résultats montrent que lorsque l'enseignant est à proximité des élèves, à leur hauteur, avec une voix basse alors ils n'ont d'autre choix que de l'écouter et d'avoir le regard centré. Ainsi, cette attention par le regard (Lachaux) permet aux élèves d'assimiler plus facilement les contenus et les informations.

Pour résumer, à l'issue de notre travail de recherche et particulièrement de nos résultats sur l'impact du niveau sonore, nous conseillons d'être vigilant au bruit et aux nuisances sonores qui peuvent être des éléments de distractions pour la concentration des élèves. Pour commencer, sensibiliser les élèves aux risques d'un volume trop élevé nous semble important. Un outil comme le sonomètre peut également permettre aux élèves de se rendre compte lorsque le niveau est trop important et ainsi de le réguler de manière autonome. Le sonomètre permet surtout de rendre les élèves plus concentrés car l'instauration d'un monde sonore est plus bas et s'accompagne de moins de distractions.

→ *La mobilisation de moyens de communication visuels favorise la compréhension et l'attention des élèves lors des temps d'explications.*

Les élèves ont de réelles difficultés à s'engager lorsque le temps de consigne est long (voir ci-dessus). Lors des séances, en tant qu'enseignant nous nous rendons compte que s'appuyer seulement sur des consignes orales limite l'attention. La démonstration par l'enseignant ou un autre

élève semble impacter sur l'engagement des élèves et améliorer leur compréhension. Cela corrobore ce que souligne le programme ATOLE (2017). Les élèves retiennent davantage lorsque les éléments transmis mobilisent deux sens : l'ouïe et la vue (support papier A3 + démonstration). Ainsi, pour compléter ce qui a été souligné dans la première partie de la discussion, la consigne orale est essentielle pour capter l'attention de l'élève en début de cours. Néanmoins, l'explication de cette consigne ne doit pas être longue. Il faut des explications courtes, concises, pour d'engager au mieux les élèves (dossier EPS 85).

De plus, lorsque l'enseignant accompagne l'élève dans sa réflexion, c'est-à-dire lorsqu'il le questionne ou qu'il l'amène à se poser des questions alors l'élève semble être davantage attentif. Il se sent concerné par la tâche et intéressé ce qui améliore sa compréhension. C'est ce que souligne W,Sheppell (2015), il faut une communication efficace pour un travail enrichissant. Ainsi, l'efficacité réside dans la manière de transmettre ses consignes, c'est-à-dire l'utilisation de différents supports.

Par ailleurs, nous remarquons une limite, précédemment soulevée. Il s'agit des phénomènes de distractions. En effet, nous remarquons dans les cas 2 et 3 que les groupes affinitaires limitent beaucoup l'attention. En effet, les élèves discutent, parfois de l'EPS mais souvent d'autre chose. Notre rôle en tant qu'enseignant est aussi de limiter l'ensemble des phénomènes de distraction pour améliorer la concentration. Ainsi, Dubet (2018) amène cette réflexion dans son étude et nous invite à comprendre que cette distraction peut diminuer l'engagement des élèves dans la tâche.

Pour résumer, à l'issue de notre travail de recherche et particulièrement de nos résultats sur les différents supports de communication, nous conseillons d'être vigilant aux différents outils mis à disposition des élèves. De plus, nous conseillons de privilégier au maximum la consigne orale accompagné d'un support visuel et d'une démonstration impliquant le plus d'élèves possible.

→ La prise en compte du sens que se fait l'élève de l'activité augmente la motivation et l'engagement des élèves dans l'activité et dans son processus d'apprentissage.

À l'aide des résultats du cas 2, nous pouvons souligner que les élèves peuvent être attirés par deux objectifs : la performance (gagner) et la maîtrise technique (faire correctement). Ces élèves arrivent à donner du sens à leur pratique en se donnant un objectif qui leur est propre. Les élèves vivent alors différentes émotions lorsqu'ils accomplissent leur but. Ainsi, pour une majorité d'élèves cette gestion d'émotion et plus précisément la capacité à s'auto-réguler permet de conserver leur concentration au sein de la tâche (Dossier EPS n°85). En revanche, d'autres élèves, présentés dans

le cas 3, ne se retrouvent pas dans ces deux buts cités ci-dessus. Les résultats montrent que cela est dû à la difficulté à modifier ses habitudes, et plus précisément, à une certaine crainte vis-à-vis de la nouveauté. En effet, il s'agirait pour ces élèves de sortir de leur zone de confort et donc prendre le risque de faire une erreur ou encore de perdre par l'inconnu de la situation. Pour certains élèves, la nouveauté induit un stress scolaire. Ce stress a des répercussions sur leur concentration et leur engagement au sein de la tâche. C'est ce que souligne Hélène Romano (2016).

Pour résumer, à l'issue de notre travail de recherche et particulièrement de nos résultats sur le sens que les élèves construisent vis-à-vis d'une tâche, nous conseillons de considérer les différents buts motivationnels des élèves lorsqu'ils sont dans une tâche. Il va s'agir de les accompagner afin de les amener à auto-réguler leur activité.

→ La coopération entre les élèves favorise la prise en compte de chacun et l'attention portée la situation de groupe afin de progresser et d'apprendre ensemble.

Dans les cas 2 et 3, les résultats montrent que les élèves, pour une majorité, lorsqu'ils sont en groupe, s'engagent. En effet, ils se lient par un but commun qui les rapprochent et vont dans la même direction pour réaliser au mieux la tâche. Différents auteurs tels que Vors (2015) ou encore Lafont (2010), ils soulignent l'importance de l'interdépendance et des interactions entre les individus. Ainsi, par l'activité collective les élèves sont conduits à s'engager dans les tâches d'apprentissages. Et parce qu'ils s'engagent pleinement et qu'ils font sens ensemble alors ils sont plus concentrés dans la réalisation de la tâche.

Néanmoins, malgré les bons apports de la coopération, l'entraide, l'échange et la prise en compte des uns et des autres, le groupe peut également faire dévier l'attention des élèves. Cette déviance diminue considérablement la concentration et l'attention des élèves. En effet, dans les résultats des cas 2 et 3, nous avons montré que les discussions entre les élèves, lorsque le groupe dépasse deux élèves, portent généralement sur des sujets hors EPS. Dans ces situations, la prise en compte de tous les avis, l'écoute collective sont plus limités et nous observons une absence de considération des camarades. Le dialogue entre tous semble plus difficile à mettre en place car les élèves qui se sentent à l'aise vont monopoliser la parole ou accorder plus d'importance à leur propre réussite.

Pour résumer, à l'issue de notre travail de recherche et particulièrement de nos résultats sur l'impact de la coopération sur l'apprentissage et sur la concentration, nous conseillons d'être vigilant à la constitution de vos groupes et particulièrement au nombre d'élèves. Le travail en

groupe laisse émerger différentes personnalités (timidité, assurance) de chacun et parfois la cohésion entre tous n'est pas optimale. Il faut apprendre aux élèves à travailler ensemble. Nous confirmons les travaux de Vors et de Lafont sur les apports des interactions et la coopération qui amène les bienfaits soulignés au dessus.

Pour conclure sur la discussion, il nous semble intéressant de reprendre de façon succincte les différents temps de la discussion afin de proposer des pistes pour favoriser l'attention et la concentration des élèves :

Actions préconisées	Les avantages	Les facteurs limitants
Réduire le temps de passation de consignes	<ul style="list-style-type: none"> - Diminution du temps d'écoute pour les élèves - Communication ciblée : aller à l'essentiel 	- La nouveauté
Réduire le niveau sonore	- Utilisation d'un sonomètre pour sensibiliser les élèves au contrôle de leur volume sonore	- Le temps d'explication pour sensibiliser
Diversifier les moyens de communication	- Diversification des supports pour la transmission des consignes : supports oraux, visuels et la démonstration	- L'influence des "copains de classe"
Donner du sens à l'activité pour l'élève	- L'auto-régulation	<ul style="list-style-type: none"> - La nouveauté - Le stress scolaire
Mettre les élèves en coopération	- Engagement collectif des élèves par l'expérience d'histoires collectives (but commun et réussite commune)	<ul style="list-style-type: none"> - Le nombre d'élèves dans un groupe - L'apprentissage d'un travail en groupe

Avantages et inconvénients des actions préconisées suite à notre travail de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Nantes, Numérique et Enseignement. (2010). "Captation de l'attention". URL : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/numerique-et-enseignement/pedagogie-innovation/4-1-captation-de-l-attention-682117.kjsp?RH=ACTUALITE>
- ALCORTA Martine. (2008). "Les caractéristiques psychologiques des élèves : la face cachée de l'école". *Le journal des psychologues*, n°260, pages 64 à 67. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2008-7-page-64.htm>
- AMADE-ESCOT Chantal. (1989). *Stratégies d'enseignement en E.P.S. : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation* (Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive). Clermont-Ferrand : A.F.R.A.P.S.
- AMSTRONG Thomas. (2002). *Déficit d'attention et hyperactivité, stratégie pour intervenir autrement en classe* (Collection : Apprentissage, Chenelière/Didactique). Chenelière McGraw-Hill.
- BEN M'BAREK S. & FLOIRAC V. (2018). "L'engagement des élèves, quésaco ?". *EED Académie de Versailles*. URL : <https://eed.ac-versailles.fr/spip.php?article227>
- BERGER Carole. (2010). *L'attention : fonctionnement, évaluation, développement, implication dans les apprentissages*. URL : http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/attention_berger/attention_Berger.pdf
- BERNARD Pierre-Yves. (2011). "Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires". *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, volume 44, pages 75 à 97. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-4-page-75.htm>
- BOUJON Christophe & Quaireau Christophe. (1997). *Attention et réussite scolaire* (Dunod).

- BRUITPARIF. (2009) "Campagne de mesure et de sensibilisation au bruit au sein des lycées d'Ile-de-France". Rapport de synthèse.

- CÈBE Sylvie, PELGRIMS Greta & MARTINET Catherine. (2009). "Chapitre 2 : Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ?" dans "*Réussir à apprendre*" (Presses Universitaires de France, pages 47 à 57). URL : <https://www.cairn.info/reussir-a-apprendre--9782130575238-page-47.htm>

- COSNEFROY Laurent. (2010). "Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation". *Revue Française de Pédagogie*, n°170, pages 5 à 15. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2010-1-page-5.htm>

- COSNEFROY Laurent. (2012). "L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation". "*Revue française de pédagogie*", n°180, page 133 à 135. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2012-3-page-133.htm>

- DESBIENS Jean-François et collaborateur. (2008). "Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires". "STAPS", n°81, pages 73 à 88. URL : <https://www.cairn.info/revue-staps-2008-3-page-73.htm>

- DORTIER Jean-François. (2018). "Motivation au travail. Pourquoi on la perd, comment on la retrouve". "*Sciences Humaines*", n°308, page 2. URL : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2018-11-page-2.htm>

- DUBET François. (2018). préface in TRAVERT M (Ed), "L'engagement de l'élève en EPS, d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles", Dossier EP&S n°85.

- DUPONT Jean-Claude. (2006). "Mémoire et héritage scientifique de William James", *Archives de Philosophie*, Tome 69, pages 443 à 460. URL : <https://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2006-3-page-443.htm>

- GALEK Régis. Décembre (2018). "La relaxation en EPS : comment faciliter la détente des élèves ?". URL : <https://www.epsregal.fr/relaxation-eps-college-lycee/>

- GAUCHER Mélissa & FORGET Jacques. (2014). "Le trouble déficit de l'attention/hyperactivité : nosographie et perspective développementale". *"La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation"*, Volume 68, pages 17 à 26. URL : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2014-4-page-17.htm?contenu=resume>
- HILGERS Mathieu. (2013). "Observation participante et comparaison Contribution à un usage interdisciplinaire de l'anthropologie", *Anthropologie et Sociétés*, Volume 37, Numéro 1, p. 97–115
- HOUDÉ Olivier. (2005). *"La Psychologie de l'enfant"* (Que sais-je ?, Volume 369). Presses universitaires de France.
- IRDC Vittoz. (2009). *"Développer son attention et sa concentration"* (Collection Savoir communiquer). Chronique Sociale.
- JAMES William. (1890). *"The Principles of Psychology"*, New-York.
- JENSEN Eric. (2001). *"Le cerveau et l'apprentissage, mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner"* (Collection : Apprentissage, Chenelière/Didactique). Chenelière McGraw-Hill.
- KERMARREC Gilles. (2004). "Stratégies d'apprentissage et autorégulation. Revue de question dans le domaine des habiletés sportives". *"Movement & Sport Sciences"*, n°53, pages 9 à 38. URL : <https://www.cairn.info/revue-science-et-motricite1-2004-3-page-9.html>
- KOVESS-MASFETY V. (2009). *"La santé mentale, l'affaire de tous. Pour une approche cohérente de la qualité de la vie."*, Centre d'analyse stratégique. Paris : La Documentation Française
- LACHAUX Jean-Philippe. (2017). "L'intention est la clé de la concentration". *"Sciences Humaines"*, n°298, page 4. URL : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2017-12-page-4.htm>

- LAFONT Lucile. (2010). "*Interactions sociales et habiletés motrices*". "*Interaction et apprentissage*", Chapitre 1, pages 11 à 27. URL : <https://eps.monvr.pf/wp-content/uploads/2016/12/interaction-et-apprentissage.pdf>

- LESUISSE Mathilde. (2017). "*Comment favoriser l'engagement des élèves par une communication ciblée ?*". EPSE Académie de Grenoble. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01743006/document>

- MAURER M.-P. & FREILINGER J.-C. (1994). "La concentration des élèves vue par les enseignants". "*Enfance*", Volume 47, pages 51 à 70. URL : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1994_num_47_1_2084

- MEIRIEU Philippe. (2017). "Attention à l'attention", *L'école des parents*, n°622, pages 22 à 23. URL : <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2017-1-page-22.htm>

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Circulaire (16/07/2014). "Favoriser l'engagement des élèves". URL : https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo29/MENE1416441C.htm?cid_bo=81301

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). "Les nouveaux programmes du lycée général et technologique à la rentrée 2019". URL : <https://www.education.gouv.fr/cid140434/les-nouveaux-programmes-du-lycee-general-et-technologique-a-la-rentree-2019.html>

- NAVARRE Maud. (2017). "Psychologie de l'attention : comment lutter contre la dispersion ?". "*Sciences Humaines*", n°298. URL : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2017-12.htm>

- NOËL Bernadette. (2012). "COSNEFROY Laurent. L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation". *Revue Française de Pédagogie*, n°180, pages 133 à 135. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2012-3-page-133.htm>

- ODY Katell. Académie de Nantes. (2015). "Ressentir des émotions et s'engager dans des tâches d'apprentissage". URL : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/enseignement/eleves-a-besoins-particuliers/ressentir-des-emotions-et-s-engager-dans-des-taches-d-apprentissage-895712.kjsp?RH=ACTUALITE>

- OMS. (2018). "*WHO Environmental noise guidelines for the European Region*", Public Health 2018.

- REUCHLIN Maurice. (1977). "*Psychologie*" (PUF).

-

- ROCHE Lionel & GAL-PETIFAUX Nathalie. (2014). "*Former à l'intervention en EPS. Ressource en ligne*". Université Numérique Francophone des Sciences, de la Santé et du Sport (UNF3S). URL : http://uv2s.cerimes.fr/media/s1302/co/INTERVENIR_EN_EPS_web.html

- ROMANO Carlos. (1990). "*Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*" (Éditions d'Organisation).

- ROMANO Hélène. (2016). "Le stress scolaire et ses conséquences". "*Pour une école bientraitante*", Dunod, Chapitre 6, page 85 à 129. URL : <https://www.cairn.info/pour-une-ecole-bientraitante--9782100742653-page-85.htm>

- SAREVSKAJA B.-I. (1964). "La Méthode de l'Ethnographie de Marcel Griaule et les questions de méthodologie dans l'ethnographie française contemporaine". "*Cahiers d'études africaines*", Chapitre 16, page 590 à 602. URL : https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1964_num_4_16_3729

- SÈVE Carole. (2014). "Entre guidage, accompagnement et enquête", *Revue E-Nov*, EPS n°6.

- TEDx Talks. (02/02/2019). "*ATOLE, premier programme d'éducation de l'attention à l'école | Jean-Philippe Lachaux | TEDxSaclay*". URL : <https://www.youtube.com/watch?v=eXVPITxda8o>

- TILLARD Bernadette. (2011). "Temps d'observation ethnographique et temps d'écriture". *"Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle"*, ADRESE/CIRNEF, Volume 44, page 35 à 50. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-4-page-35.htm>

- TRAVERT Maxime & REY Olivier. (2018). *"L'engagement de l'élève en EPS, d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles"* (Éditions EP&S, Dossier EP&S n°85).

- UQÀM, Services à la vie étudiante. (2019). "Attention et Concentration". URL : https://vie-etudiante.uqam.ca/medias/fichiers/conseils-soutien/Attention_concentration.pdf

- VIEIRA Anaïs. (2013). *Attention et pédagogie* (Mémoire de maîtrise, IUFM Université d'Artois, Villeneuve d'Ascq). URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00862204/document>

- VORS Olivier. (2015). *"L'Activité collective"* (Éditions EP&S, Pour l'action).

- WODON Isabelle. (2009). *"Déficit de l'attention et de l'hyperactivité chez l'enfant et l'adolescent"*. Mardaga. URL : <https://www.cairn.info/deficit-de-l-attention-et-de-l-hyperactivite-chez--9782804700287.htm>

ANNEXES

Extraits carnet ethnographique - CAS 1 :

Lundi 13 janvier,
8h20.

Comme à son habitude la sonnerie retentit. Après avoir saluée les élèves, je me dirige vers le gymnase. Les élèves se changent. Pendant que les élèves installent le matériel, je décide d'écrire sur le tableau l'échauffement pour qu'ils puissent le réaliser en autonomie. Ensuite, je leur demande de se rapprocher du tableau, de le lire et de me poser d'éventuelles questions. Je leur donne une contrainte de temps et leur demande donc de s'activer. Pendant cet échauffement, les élèves se mettent par petits groupes de copains. Je remarque que ce sont les mêmes groupes que lorsqu'ils sont assis devant moi. Par exemple, Noé, Alban, Owen et Kélig assis côte à côte lors des regroupements, sont également ensemble pour faire cet échauffement.

Nous pouvons entendre des conversations hors temps EPS. De plus, quelques élèves ne réalisent pas la tâche : Noé n'arrive pas à entrer seul dans l'échauffement, il marche. Amance, Loan et Lenny s'arrêtent, dévient les exercices. Je peux lire sur le visage d'Amance qu'elle s'ennuie. Les deux garçons, eux, se chamaillent. Après le temps d'échauffement, je leur demande de se regrouper à mon niveau pour que je leur transmette les consignes des activités. Pendant mon explication, Kélig s'amuse avec une pastille. J'essaie de transmettre vite et d'être la plus concise possible.

Je lance alors les élèves dans la tâche. Une tâche semblable à celle de la séance dernière avec des contrats. Les élèves sont assis en arc de cercle autour du tableau. Je rappelle très rapidement, à l'aide du tableau, comment organiser son demi-terrain par groupe de 3. Je souligne l'importance de mettre les plots au bon endroit pour que la tâche soit efficace. Les élèves restent assez silencieux et acquiescent lors de ces rappels. Ensuite, je leur explique comment obtenir des points et les compter (les contrats). Durant ce temps nouveau d'explication, des élèves discutent entre eux et posent beaucoup de questions sans lever la main. C'est le brouhaha. J'interviens pour demander le silence et rappelle qu'il faut lever la main. La totalité de mon intervention dure 5 minutes et 25 secondes. J'ai ajouté la présence nécessaire d'arbitre, mais cette nouveauté n'est pas au goût de tous. En effet, Prune et Jean sont à discuter et ne réalisent pas leur rôle d'arbitre. Il leur a fallu 5 minutes avant de réellement remplir ce rôle. Néanmoins, je m'aperçois que le groupe de

Prune, Owen et Noé ne joue pas. Ils ne se mettent pas au travail. Pourtant les consignes, par rapport à la semaine dernière, avaient seulement évolué, elles n'avaient pas changé. Il y avait davantage de choix à faire. Après avoir laissé aux élèves le temps de jouer et de s'exercer sur la tâche, vient le temps de leur donner la seconde tâche. Alors je prends mon sifflet pour les faire revenir vers moi. Ils s'installent dans la même configuration citée lors de la première séance après les vacances de Noël à quelques changements près de copains. Puis, je commence par leur expliquer le but de la tâche. Ensuite je leur explique l'organisation générale de la tâche en dessinant au tableau les différentes zones du terrain, qui seront la base des contrats. J'explique qu'il y a quatre zones et qu'avant le match l'élève doit donner à son arbitre la zone qu'il privilégiera pour gagner plus de points grâce à son choix. Le choix doit se faire discrètement car l'adversaire ne doit pas le connaître. Tout au long de cette explication, j'adopte un ton solennel et ferme pour appuyer mon propos. Malgré cela, je m'aperçois qu'un élève joue avec un volant et que deux autres jouent avec leur raquette. Je vois également des élèves qui discutent entre eux à certains moments. Puis, ensuite, je leur explique comment remplir correctement la fiche d'observation. J'en suis à 5 minutes de consignes et les élèves commencent à discuter entre eux et poser des questions sans lever la main. Ils décrochent.

Extraits carnet ethnographique - CAS 3 :

Lundi 6 janvier,
16h05.

J'accueille les élèves dans l'entrée du gymnase et les invite à aller se changer. Ils arrivent au fur et à mesure au niveau du tableau, ce qui me permet de discuter avec certains de leur journée de rentrée. L'ensemble de la classe semble dans un état de forme physique bien meilleur qu'avant les vacances. Je les sens reposer, pour la plupart.

Moment 1 : Les élèves se sont mis par groupes affinitaires. Je retrouve sensiblement les mêmes groupes que j'avais l'habitude de voir avant les vacances. Les élèves bavardent durant l'appel. Certains ne réagissent même pas à l'énonciation de leur prénom, comme souvent. Les discussions portent sur les vacances de Noël et sur les cours qui se sont déroulés au cours de la journée. Une fois que je prends la parole pour expliquer la leçon et leur remettre en mémoire l'échauffement, les élèves arrêtent de bavarder, sauf Elie, Maël et Alexandre que je reprends immédiatement. Lors du moment de questionnement, aucun élève ne réagit, ils semblent pressés de

commencer à pratiquer. Au moment du lancement de l'échauffement, j'observe un temps de flottement très court (15 secondes), ce qui traduit une bonne motivation à se lancer dans la tâche. Aucune relance verbale n'est nécessaire pour faire reprendre des élèves qui se seraient arrêtés au cours de leur échauffement. Concernant le cœur de la pratique, je remarque un temps d'échauffement global d'environ 4 minutes, ce qui est plus long qu'habituellement. Les élèves ne cherchent pas à aller vite pour passer sur le temps d'échauffement avec raquette et volant. Je remarque, comme lors des premières leçons, une dégradation de la qualité de l'échauffement aux alentours de 15 minutes. La routine de fin sous forme de jeu (double avec une raquette) est à double tranchant : Elle permet une activité ludique où les élèves s'engagent très facilement mais elle est trop perçue comme un jeu sans objectif précis.

Moment 2 : Lors du regroupement, les élèves se remettent à leur place initiale devant le tableau. Les élèves attendent de connaître leur groupe de travail. L'explication orale n'est pas pertinente. J'observe des interrogations et des décrochages (se traduisant par des bavardages), notamment Eglantine et Romane. La démonstration permet de récupérer l'attention des élèves et une compréhension rapide de la situation. Néanmoins, il reste des interrogations. Pour les élèves qui ont compris, la situation démarre. Les élèves ayant des doutes osent me questionner. La mise en route se fait rapidement grâce à une compréhension rapide de la situation, grâce à la démonstration et à la réponse aux questions devant la totalité du groupe classe.

Moment 3 : Je retrouve pour ce dernier moment le même positionnement lors du rassemblement entre le moment 1 et le moment 2. Lors de l'explication, les élèves décrochent. Je sens qu'ils ont été sollicités cognitivement toute la journée et qu'ils n'avaient plus cette habitude depuis 2 semaines. Je raccourcis mon temps d'explication pour conserver le peu d'attention restant chez les élèves. Je ressens une fatigue mentale lors de ce dernier temps de regroupement, se traduisant par des bavardages multiples et des corps affaissés. Cependant, les élèves n'ont pas de mal à se remettre en action pour ce dernier moment.